I 3972

7
ANUL 1966

REVISTA DE PEDAGOGIE

Miron Constantinescu : Orientarea şcolară şi profesională

STUDII ŞI COMUNICĂRI

Stanciu Stoian : Orientarea şcolară şi profesională, în trecut şi azi

Anatolie Chircev, Dumitru Salade : Bazele teoretice ale orientării profesionale în şcoală

Gheorghe Zapan : Cunoaşterea şi caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale

Octavian Berlogea : Aspecte medicale, psihologice şi sociale în orientarea profesională a elevilor

Alexandru Ciplea : Implicaţiile medicale — fiziologice şi fiziopatologice — ale orientării profesionale

Mihai Peteanu : Importanţa elaborării monografiilor profesionale

Vasile Popeangă : Iniţierea elevilor în cunoaşterea profesiunilor

Dumitru Văcariu : Sprijinirea absolvenţilor şcolii generale în alegerea profesiunii

Dumitru Salade : Probleme de orientare profesională în liceele de specialitate

Mihai Ghivirigă, Romeo Dăscălescu : Contribuţia şcolii şi a familiei la orientarea profesională a elevilor

I. Moraru, G. Basiliade, M. Cristescu, Şt. Simionescu : Examenul personalităţii infractorului minor şi problema orientării profesionale

Ştefan Pop : Orientarea profesională a deficienţilor

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ PEDAGOGICĂ

PEDAGOGIE COMPARATĂ

RECENZII

PERIODICE PEDAGOGICE

VITRINA PEDAGOGICĂ

NUMĂR CONSACRAT PROBLEMELOR ORIENTĂRII ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1000

97

- IUL. 2005

- 1 IUL. 2016

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU ; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3972

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XV, nr. 7 *Iulie, 1966*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

2022

SUMAR

Pag.

Miron Constantinescu: Orientarea școlară și profesională 5

STUDII ȘI COMUNICĂRI

Stanciu Stoian: Orientarea școlară și profesională, în trecut și azi . . 9
Anatolie Chircev, Dumitru Salade: Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală 26
Gheorghe Zapan: Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale 34
Octavian Berlogea: Aspecte medicale, psihologice și sociale în orientarea profesională a elevilor 45
Alexandru Ciplea: Implicațiile medicale — fiziologice și fiziopatologice — ale orientării profesionale 55
Mihai Peteanu: Importanța elaborării monografiilor profesionale . . . 64
Vasile Popeangă: Inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor . . . 72
Dumitru Văcariu: Sprijinirea absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii 80
Dumitru Salade: Probleme de orientare profesională în liceele de specialitate 87
Mihai Ghivirigă, Romeo Dăscălescu: Contribuția școlii și a familiei la orientarea profesională a elevilor 97
I. Moraru, G. Basiliade, M. Cristescu, Șt. Simionescu: Examenul personalității infractorului minor și problema orientării profesionale . . . 106
Ștefan Pop: Orientarea profesională a deficienților 116

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

G. M.: Simpozion despre orientarea școlară și profesională 125

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Constantin Zahirnic: Orientarea școlară și profesională în alte țări . . 129

RECENZII

* * *: Pe marginea unui studiu privind orientarea profesională în Republica Democrată Germană *(Iosif Antohi)* 135
* * *: Culegere de studii de orientare școlară și profesională *(Constantin Urmă)* 137

PERIODICE PEDAGOGICE

* * *: „Pedagógiai Szemle" *(Edith Roman)* 141

VITRINA PEDAGOGICĂ

7460

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 7, XV-ый год *Июль, 1966 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Мирон Константинеску: Школьная и профессиональная ориентация 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Станчу Стоян: Школьная и профессиональная ориентация в прошлом и сегодня 9

А. Кирчев, Д. Саладе: Теоретические основы профориентации в школе 26

Г. Запан: Изучение учащихся в виду профориентации 34

О. Берлоджа: Медицинские, психологические и социальные вопросы в профориентации учащихся 45

А. Чипля: Медико-физиологические и физио-патологические вопросы профориентации 55

М. Петяну: Значение разработки профессиональных монографий 64

В. Попянгэ: Ознакомление учащихся с профессиями 72

Д. Вэкариу: Поддержка, оказываемая выпускникам в выборе профессии 80

Д. Саладе: Вопросы профориентации в лицеях по специальности 87

М. Гивиригэ, Р. Дэскэлеску: Вклад школы и семьи в профориентацию учащихся 97

И. Морару, Г. Базилиаде, М. Кристеску, Шт. Симионеску: Экзамен личности малолетнего правонарушителя и вопрос о профессиональной ориентации 106

Шт. Поп: Профессиональная ориентация дефективных детей . . 116

НАУЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ

Г. М.: Симпозиум на тему о школьной и профессиональной ориентации 125

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

К. Захирник: Школьная и профессиональная ориентация в разных странах 129

РЕЦЕНЗИИ

* * *: Очерк профессиональной ориентации в ГДР (И. Антохи) 135

* * *: Сборник статей по школьной и профессиональной ориентации (К. Урмэ) 137

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ

* * *: „Pegagógiai Szemle" (Е. Роман) 141

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИТРИНА

REVUE DE PÉDAGOGIE
ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XV-e année, No. 7 — Juillet, 1966

SOMMAIRE

Page.

Miron Constantinescu : L'orientation scolaire et professionnelle . . 5

ÉTUDES ET COMMUNICATIONS

Stanciu Stoian : L'orientation scolaire et professionnelle dans le passé et de nos jours 9
Anatolie Chircev, Dumitru Salade : Les fondements théoriques de l'orientation professionnelle dans les écoles 26
Gheorghe Zapan : La connaissance et la caractérisation des élèves en vue de leur orientation professionnelle 34
Octavian Berlogea : Aspects médicaux, psychologiques et sociaux de l'orientation professionnelle des élèves 45
Alexandru Ciplea : Les implications médicales-physiologiques et physiopathologiques — de l'orientation professionnelle 55
Mihai Peteanu : L'importance de l'élaboration des monographies professionnelles 64
Vasile Popeangă : Initiation des élèves à la connaissances des professions 72
Dumitru Văcariu : L'appui accordé aux élèves qui terminent les études de l'école générale pour le choix d'une profession 80
Dumitru Salade : Problèmes de l'orientation professionnelle dans les lycées de spécialité 87
Mihai Ghivirigă, Romeo Dăscălescu : L'apport de l'école et de la famille à l'orientation professionnelle des élèves 97
I. Moraru, G. Basiliade, M. Cristescu, Şt. Simionescu : L'examen de la personnalité de l'infracteur mineur et le problème de l'orientation professionnelle 106
Ştefan Pop : L'orientation professionnelle des enfants déficients . . . 116

LA VIE SCIENTIFIQUE-PÉDAGOGIQUE

G. M. : Symposion sur l'orientation scolaire et professionnelle 125

PÉDAGOGIE COMPARÉE

Constantin Zahirnic : L'orientation scolaire et professionnelle dans divers pays du monde 129

COMPTES-RENDUS

* * * : En marge d'une étude concernant l'orientation professionnelle dans la République Démocratique Allemande *(Iosif Antohi)* 135
* * * : Recueil d'études sur l'orientation scolaire et professionnelle *(Constantin Urmă)* 137

PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES

* * * : „Pedagógiai Szemle" *(Edith Roman)* 141

LA VITRINE PÉDAGOGIQUE

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

15th Year, No. 7 *July, 1966*

CONTENTS

Page.

Miron Constantinescu: School and Professional Orientation 5

STUDIES AND RESEARCHES

Stanciu Stoian: School and Professional Orientation, Past and Present . 9
Anatolie Chircev, Dumitru Salade: The Theoretical Bases of Professional Orientation in School 26
Gheorghe Zapan: The Knowledge and Characterization of Pupils in View of Their Professional Orientation 34
Octavian Berlogea: Medical, Psychological and Social Aspects of Pupil Professional Orientation 45
Alexandru Ciplea: On the Medical-Physiological and Physio-Pathological Implications of Professional Orientation 55
Mihai Peteanu: The Importance of Elaborating Professional Monographs 64
Vasile Popeangă: Getting Pupils to Know Something About Professions 72
Dumitru Văcariu: Helping General School Leavers Choose a Profession 80
Dumitru Salade: Questions of Professional Orientation in the Special Secondary Schools 87
Mihai Ghivirigă, Romeo Dăscălescu: The Contribution of School and Family to Pupils' Professional Orientation 97
I. Moraru, G. Basiliade, M. Cristescu, Șt. Simionescu: Examining the Personality of Juvenile Delinquents and the Question of Professional Orientation 106
Ștefan Pop: On the Professional Orientation of Physically Handicapped Pupils 116

EDUCATIONAL SCIENTIFIC LIFE

G. M.: Symposium on School and Professional Orientation 125

COMPARATIVE EDUCATION

Constantin Zahirnic: School and Professional Orientation in Various Countries of the World 129

BOOK REVIEWS

* * *: Reflections on a Study on Professional Orientation in the German Democratic Republic (Iosif Antohi) 135
* * *: A Collection of Studies of School and Professional Orientation (Constantin Urmă) 137

EDUCATIONAL PERIODICALS

* * *: „Pedagógiai Szemle" (Edith Roman) 141

EDUCATIONALE SHOW-CASE

Orientarea școlară și profesională*

MIRON CONSTANTINESCU
adjunct al ministrului învățământului

Congresul al IX-lea al P.C.R. a stabilit necesitatea unor cercetări științifice în domenii care fie că n-au fost abordate pînă acum, fie că au fost cercetate sporadic. Unul din aceste domenii este acela al orientării profesionale a tineretului.

La Sesiunea Marii Adunări Naționale din decembrie 1965, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., a criticat subestimarea cercetărilor sociologice. Această critică este pe deplin valabilă atît pentru problemele de psihologie socială, cît și pentru cele de pedagogie socială.

În domeniul pedagogiei, cercetările s-au ocupat mai ales de procesul de învățămînt, de munca didactică și mai puțin de relațiile dintre școală și societate (cu excepția cercetărilor referitoare la contribuția familiei la procesul de educație). S-a studiat mai mult relația profesor-elev, sub raport instructiv și educativ. Principala atenție s-a acordat cercetării conținutului învățămîntului, urmărindu-se un acord între cerințele societății contemporane față de om și pregătirea dată de școală. În același timp, cercetările pedagogice s-au preocupat și de modernizarea metodelor și mijloacelor de învățămînt, pentru a mări eficiența muncii școlare. Desigur, lucrul acesta era necesar, dar nu poate fi socotit și suficient. Omul nu este în societate un produs unilateral al procesului de educație din școală, ci rezultanta unui complex de acțiuni sociale, dintre care hotărîtoare sînt relațiile de producție. De aceea, în cercetarea pedagogică trebuie să se țină seama de toți factorii care contribuie la formarea tineretului, studiindu-se relațiile dintre școală, mediu social, familie și întreaga societate, deoarece ansamblul acestor relații determină formarea personalității umane (Karl Marx).

Actuala sesiune — prima sesiune științifică din țara noastră în problemele orientării profesionale — organizată de Institutul de științe

* Cuvînt de deschidere la simpozionul în legătură cu problemele orientării școlare și profesionale, organizat de Institutul de științe pedagogice la 16—17 iunie a.c.

pedagogice, cu sprijinul Ministerului Învățămîntului, are de dezbătut problemele orientării școlare și profesionale de pe poziții marxiste, cu perspectiva luării unor măsuri practice, care să vină în mod efectiv în sprijinul școlii. Sesiunea relevă, totodată, preocuparea Ministerului Învățămîntului pentru rezolvarea științifică a acestei probleme de mare actualitate și de mare importanță socială.

La această primă sesiune științifică se prezintă comunicări realizate fie pe baza unor cercetări mai vechi, fie pe baza unor cercetări recente, desfășurate de către brigăzi complexe, pe un mare număr de elevi din diferite orașe ale țării. O altă categorie de comunicări prezintă unele probleme teoretice, care-și așteaptă rezolvarea practică.

Toate aceste preocupări sînt strîns legate de o temă pe care Ministerul Învățămîntului o studiază încă din 1958 — problema integrării sociale a tineretului, adică problema încadrării în producție, în viața social-culturală, a generațiilor succesive. Orientarea profesională reprezintă unul din aspectele importante ale integrării tineretului în societate.

Pentru studierea profundă și multilaterală a acestei teme trebuie să se țină seama de două elemente obligatorii: în primul rînd de aptitudinile și posibilitățile tineretului și în al doilea rînd de cerințele pe care realitatea socială le ridică în fața noilor generații.

Relațiile dintre dezvoltarea posibilităților, a capacităților tineretului și cerințele vieții sociale — înțelegînd prin aceasta întreaga viață economică, productivă, cît și viața culturală — trebuie să formeze o temă permanentă de cercetare.

Studiul realizat de Ministerul Învățămîntului în 1958 prezenta un interes deosebit pentru acel moment și este în mare parte valabil și în 1966. Au apărut însă unele date noi, cerințe și condiții noi, o dată cu intrarea României pe calea desăvîrșirii socialismului, care impun și cercetări noi.

Nu ne îngăduim aici să trasăm sarcini, ci vom releva cîteva aspecte care trebuie examinate de cercetătorii noștri. Există un cîmp uriaș de cercetare în legătură cu modul de desfășurare a procesului de orientare școlară și profesională, cu modul de satisfacere a cerințelor vieții economice și ale individului. Cercetarea, care se poate desfășura în multe direcții, trebuie efectuată cu principialitate și profunzime, de pe pozițiile materialismului istoric.

În continuarea acțiunii începute acum, specialiștii ar trebui să cerceteze aspectele multiple ale conținutului orientării profesionale, în funcție de gradul de învățămînt (general sau liceal), pentru a stabili, cît mai precis posibil, ce trebuie să se facă în fiecare clasă, în vederea îndrumării elevilor spre diferite școli și profesiuni. În același timp, este nevoie să se precizeze și sarcinile factorilor educativi din școală (profesori de la diferite obiecte de învățămînt, diriginți, medic școlar etc.) și dinafara ei, implicați în acest proces, ca și modul de colaborare dintre acești factori și de coordonare a activității lor într-o direcție unică.

Succesul acțiunilor practice din școală este determinat, în bună parte, de existența unor materiale de informare și de îndrumare metodică a profesorilor. Cercetările viitoare vor trebui să ducă la elaborarea unei

metodici științifice și complete a cunoașterii elevilor (din punctul de vedere al intereselor și aptitudinilor) și a educării intereselor profesionale ale acestora în cadrul activității școlare. Pe de altă parte, tot atît de necesară este și o metodică a folosirii diferitelor mijloace (vizite în producție, filme, conferințe etc.), prin care elevii pot cunoaște școlile și profesiunile, în vederea unei alegeri competente și adecvate posibilităților proprii.

O atenție deosebită va trebui acordată, de asemenea, elaborării de monografii profesionale. Ținînd seama de faptul că producția modernă se caracterizează printr-o tot mai accentuată complexitate a proceselor tehnologice și printr-o continuă mobilitate, în ceea ce privește profilul profesional, precum și de polivalența aptitudinilor umane, monografiile profesionale vor trebui să se refere la ramuri profesionale largi și nu la specialități înguste.

O experiență în acest domeniu există la noi. În trecut s-au publicat monografii profesionale ; ele vor trebui însă reconsiderate critic, deoarece lista și conținutul profesiunilor de atunci sînt astăzi depășite. Anumite elemente privind structura acestor monografii și modul lor de elaborare rămîn însă valabile și pot fi preluate. Fără monografii profesionale și fără alte materiale de informare a elevilor, acțiunea de orientare profesională nu se poate realiza practic.

Realizarea orientării profesionale în școală necesită adoptarea unor măsuri organizatorice speciale. Printre propunerile pe care Ministerul Învățămîntului le-a făcut recent în ședința Consiliilor reunite ale învățămîntului există una care se referă la crearea a două centre de orientare școlară și profesională la București și la Cluj. Prin aceste centre se vor putea asigura informarea și documentarea cadrelor didactice în materie de orientare profesională și se vor acorda consultații profesorilor, părinților și elevilor. Deși cu mijloace modeste la început, sperăm totuși că aceste centre vor da în scurt timp rezultate bune.

Folosind condițiile create în România socialistă de către partid pentru dezvoltarea învățămîntului nostru, putem să organizăm și să ridicăm orientarea profesională a tineretului nostru școlar la nivelul cerințelor socialismului.

ШКОЛЬНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

(Резюме)

Указывая на то, что в области профориентации замечается определенное отставание — по сравнению с достижениями в других областях — автор подчеркивает необходимость изучения совокупности влияний, способствующих воспитанию молодежи.

Профориентация — первостепенная сторона социального интегрирования молодежи — должна учесть интересы и способности юношей, как и требования нашей общественной, экономической и культурной жизни.

Автор обсуждает главнейшие вопросы, которые ждут полного решения: определение содержания профориентации в общей школе и в лицее, конкретные задачи воспитательных факторов в школе и вне школы, разработку методик по изучению учащихся, применение разных средств информирования учащихся и воспитания их

профессиональных интересов, составление профессиональных монографий, создание информационных и консультационных центров по вопросам профессиональной ориентации и др.

Используя конкретные условия, созданные нашим государством для развития образования, профориентация школьной молодежи достигнет уровня требований социалистического общества.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(Résumé)

En constatant que l'orientation professionelle présente un certain retard sur les résultats acquis dans d'autres domaines, l'auteur estime qu'il est nécèssaire d'étudier l'ensemble des influences qui contribuent à l'éducation des jeunes.

L'orientation professionelle — en tant qu'aspect important de l'intégration sociale des jeunes — doit tenir compte des intérêts et des aptitudes des jeunes, ainsi que des exigences de notre vie sociale, économique et culturelle. Ensuite, l'auteur indique les problèmes essentiels qui exigent une solution des plus complètes et doivent faire l'objet de recherches pédagogiques, à savoir : l'action de délimiter et de fixer le contenu de l'orientation professionelle dans l'école générale et dans le lycée, les tâches concrètes qui incombent aux factuers éducatifs qui agissent dans l'école et en dehors de l'école, l'élaboration d'un ensemble de méthodes en vue de la connaissance des élèves, l'utilisation des différents moyens pour informer les élèves et pour l'éducation des intérêts profesionnels, l'élaboration des monographies professionnelles, l'organisation des centres d'informations et de consultations pour les problèmes de l'orientation professionnelle etc.

En tirant parti des conditions créées par notre Etat en vue du développement de l'enseignement, on pourra organiser et élever l'orientation professionelle de la jeunesse scolaire au niveau des exigences du socialisme.

SCHOOL AND PROFESSIONAL ORIENTATION

(Abstract)

In view of the fact that there is some lagging behind in professional orientation compared to the progress made in other fields of education, the author stresses the necessity of studying all the influences contributing to the education of youth.

Professional orientation, an important aspect of the social integration of youth, must duly consider the interests and aptitudes of young people and the demands of our social, economic and cultural life.

The author indicates the main problems to be completely solved through educational research, viz. the establishment of the content of professional orientation in the general school and the secondary school ; the precise tasks of educationalists in school and outside school ; the elaboration of books of method for the knowledge of pupils, the use of various means of informing pupils and educating their professional interests ; the elaboration of monographs on professions ; the organization of information and advisory centres for professional orientation problems etc.

Use being made of the conditions created by our State for the development of education, the vocational guidance of youth in school will be organized according to the requirements of Socialism.

Orientarea şcolară şi profesională, în trecut şi azi*

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

Denumirea e nouă, unele probleme şi metode sînt noi, dar preocuparea e veche. Prin exemplu şi prin sfaturi ocazionale, date în procesul muncii, generaţia adultă a îndrumat, „a orientat" deci.

S-a spus — şi pe drept cuvînt — că, în societatea primitivă, orientarea spre o meserie, deşi era o preocupare, nu era totuşi o problemă. Ea era determinată în mod firesc de naştere, de originea socială a copilului. A devenit o problemă „din momentul în care s-au produs fisuri în asemenea societăţi" [1].

În contextul arătat, este credem limpede că problema orientării spre o muncă oarecum specializată a apărut într-o formă incipientă o dată cu apariţia unei forme distincte de pregătire pentru o astfel de muncă. Aceasta este ucenicia, „prima instituţie desprinsă din familie... în legătură cu primele meserii diferenţiate" [2]. Apărută încă în orînduirea primitivă, ucenicia s-a dezvoltat treptat, căpătînd forma cea mai conturată şi un fel de codificare în orînduirea feudală. Cele mai multe din canoanele uceniciei atunci au fost stabilite într-un sistem [3].

E deplasat, desigur, să facem azi elogiul uceniciei empirice, dar ceea ce este iarăşi adevărat este că ucenicia s-a menţinut totuşi, chiar după apariţia industriei moderne, a fabricilor şi uzinelor. Aceasta dovedeşte oricum o vitalitate, care presupune oarecari virtuţi. Dacă, începînd cu

---

* În studiul de faţă noi ne ocupăm mai puţin de prezent şi mai mult de trecut, de evoluţia problemei în timp. Prezentul face obiectul altor studii şi cercetări, cu care împreună se publică studiul de faţă.

[1] Marcel Leherpeux, *L'orientation scolaire et professionnelle*, (Encyclopedie pratique de l'ed. en France, Paris, 1960, p. 913).

[2] Stanciu Stoian, *Sociologia şi pedagogia satului*, Bucureşti, 1943, p. 417.

[3] *Ibidem.*

prima jumătate a secolului al XIX-lea, mai ales, ucenicia a început să fie violent criticată adesea — în literatura de specialitate, ca și în cea beletristică (Dickens, de pildă) — aceasta s-a întîmplat pentru că ea nu mai corespundea nici cu dezvoltarea tehnicii, nici cu dezvoltarea unor noi relații sociale. În locul meșteșugului apare tehnica și chiar tehnologia, această „știință cu totul modernă" [4], cum o numește Marx ; în locul relațiilor feudale, apar relațiile capitaliste de producție.

O concepție mai științifică decît aceasta nu era posibilă în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Psihologia nu-i putea oferi nici un element care s-o smulgă din speculații generale. Și de altfel nici comanda socială, cum am spune azi, n-o cerea.

1. Cel căruia, după economiștii și psihologii burghezi, i-ar reveni marea cinste de a fi deschis drum pentru o „nouă ucenicie" științifică, precum și spre o nouă concepție privitoare la orientarea și mai ales la selecția profesională, ar fi inginerul american Friderick Winslow Taylor [5]. El a alcătuit un sistem de relație, pregătire și organizare a muncii (1900) care nu se mai baza pe rutină și pe experiență întîmplătoare, ocazională, ci pe studiul amănunțit al mișcărilor necesare fiecărei operații din fluxul tehnologic al unui produs. El nu era chiar primul care făcea acest lucru, dar era cel dintîi care a studiat practic problema și a aplicat-o cu perseverare. Rezultatele cercetărilor și le-a adunat mai tîrziu într-o lucrare [6], dar exemplul dat de el, susținut de patronat, fusese în adevăr molipsitor, răspîndindu-se repede atît în America de Nord, cît și în Europa apuseană.

Taylor n-a descoperit și n-a inventat de fapt nimic, în esență. Principiile științifice ale noului mod de a vedea și organiza procesul tehnologic al producției și organizarea muncii în legătură cu el se găsesc cu adevărat și științific expuse în epocala operă a lui Karl Marx, *Capitalul* (1867). Aci, Marx arată că practica impusese deja studierea muncii în condițiile noi de fabrică, iar rezultatul acestui studiu era tehnologia. „Tehnologia, zice Marx, a descoperit cele cîteva forme de bază mari ale mișcării, din care decurge în mod necesar, cu toată diversitatea instrumentelor utilizate, orice activitate productivă a corpului omenesc, așa cum nici cele mai complicate mașini nu pot înșela mecanica asupra repetării continue a elementelor mecanice ample" [7]. Și, lucru foarte important, adaugă : „Industria modernă nu consideră și nu tratează niciodată forma existentă a unui proces de producție ca fiind ceva definitiv. Baza ei tehnică este deci revoluționară... Natura industriei mari presupune deci schimbarea felului de muncă, fluiditatea funcțiunii, mobilitatea multilaterală a muncitorului" [8], înlocuirea „individului parțial, simplu purtător al unei funcțiuni sociale de detaliu, cu individul dezvoltat în toate privințele" [9].

---

[4] Karl Marx, *Capitalul*, ed. a II-a, 1948, p. 442.
[5] Nicolae Mărgineanu, *Psihotehnica în marea industrie*, Sibiu, 1942, p. 72
[6] F. W. Taylor, *The principles of scietific management*,... 1912.
[7] K. Marx, *Capitalul*, ed. a III-a, 1948, p. 442—443.
[8] *Ibidem*, p. 443.
[9] *Ibidem*, p. 444.

Ca să nu nedreptățim totuși pe Taylor, trebuie să menționăm că el a formulat totuși cîteva principii „originale" în felul lor și acestea au determinat mai ales patronatul ca să le susțină la început.

Un deceniu de aplicare a sistemului a fost de ajuns ca să-i evidențieze monstruozitatea. Atît în America, dar mai ales în Europa, el a ridicat proteste din partea muncitorilor, cît și a economiștilor și filozofilor progresiști. Aceasta a făcut pe înșiși adepții taylorismului să se gîndească la umanizarea lui. Se atribuie unui urmaș al lui Taylor, Gilbreth, această inițiativă. El și-a aliat pentru aceasta un psiholog, pe H. Münsterberg, director al laboratorului de psihologie experimentală al universității Harvard, care e socotit ca fondator al psihotehnicii. Ambii și-ar fi propus, cum se exprima cu cîteva decenii în urmă un psiholog român, să redea muncii sufletul [10]. Mergînd pe calea deschisă de Catell, prin preconizarea testelor și, în genere, a psihologiei behavioriste, care nu o dată a fost numită o psihologie „fără suflet" de înșiși unii dintre adepții ei, era îndoielnic ca scopul să fie atins cum se cuvine.

O dată apărută, prin lucrarea lui Münsterberg, *Principiile psihotehnice* (1914), noua disciplină psihologică a făcut totuși carieră. Ea s-a precizat ca o știință cu profund caracter aplicativ, avînd a studia, pe de o parte, profesiile înseși, pe de alta, aptitudinile cerute muncitorilor pentru diversele profesii.

Psihotehnica a îmbogățit literatura de specialitate cu studii și nume de autori deveniți celebrități în materie (O. Lippman, E. Stern, H. Piéron, C. Sperman ș.a.). Ea a dat orientării profesionale o direcție nouă, psihologizantă, în locul vechii direcții tehniciste. Prin aceasta orientarea profesională și selecția profesională nu păstrează mai puțin caracterul inițial, în esență. Principiul său fundamental rămîne încă „obținerea maximumului de randament cu minimum de efort" [11]. Se adaugă totuși o picătură de opiu în pledoaria cu care e prezentată, pentru a se capta bunăvoința muncitorilor. „Noi în America, zice marele industriaș Ford, ne-am schimbat în ultimii ani foarte mult părerile. Am ajuns la convingerea că timpul liber nu e o pierdere de timp, ci că rentează, privit chiar din punctul de vedere sobru al afacerilor, că garantează un mare profit, mai bune condiții de sănătate și un produs mai bun" [12].

Ford nu era, după cum vedem, lipsit de inteligență. El vedea că un tratament ceva mai uman, bine cîntărit, pentru muncitor aduce acestuia „sănătate", deci mai mare putere de muncă, iar pentru patron el „rentează", „garantează un mare profit" și „un produs mai bun". Psihotehnicienii caută să demonstreze și ei același lucru. Principiul fundamental al psihotehnicii pomenit mai sus s-ar mai întregi, după ei, cu „utilizarea foloaselor ce decurg din randament, în așa mod, încît ele să ducă la o cît mai mare rentabilitate pentru fabrică și la cît mai multă bunăstare pentru muncitor" [13].

---

[10] Mihail Moldoveanu, *Dinamica muncii*, Buc., 1930.
[11] Nicolae Mărgineanu, *Op. cit.*, p. IX *(Introducere)*.
[12] H. Ford, *Viața mea*, (Cit. după Mihail Moldoveanu, *Op. cit.*, p. 30).
[13] Nicolae Mărgineanu, *Ibidem*.

La unii psihotehnicieni găsim și condamnări fățișe ale sistemului Taylor. „Concepția lui Taylor, spune de pildă Jean Maurice Lahy, este lovită de o eroare triplă : psihologică, sociologică și industrială... A asimila pe muncitor cu mașina, sub pretextul că îndeplinește un lucru unde partea intelectului este redusă, este un lucru greșit și nedrept" [14].

Cu această direcție nouă, mișcarea pentru cercetări de psihotehnică sau psihologie industrială, în sensul mai larg al cuvîntului, se concretizează în laboratoare și instituții, unele cu caracter local, pe lîngă marile întreprinderi sau susținute de ele, altele chiar pe plan național, din inițiativa și cu susținere din bugetele de stat. Putem cita astfel : „Vocational Guidance", din Boston, primul de acest fel (1908), „National Institute of Industrial Psychology" (în S.U.A.), „Institut National d'Orientation Proffesionnelle" (în Franța), „Institut Jean Jacques Rousseau" (de la Geneva) ș.a.

O contribuție în problema orientării profesionale au adus și dezvoltarea psihologiei experimentale, ca și crearea psihologiei diferențiale, care i-au pus la dispoziție elementele practice [15].

2. De constituirea unei adevărate doctrine a orientării școlare și profesionale, pusă mai ales în serviciul producției capitaliste, sînt legate cîteva nume, care au devenit oarecum clasice în acest domeniu. Putem cita în acest sens pe Ed. Claparède, J. Fontègne, H. Piéron, E. Stern, K. Piorkowski, Lewis M. Terman ș.a.

Două noțiuni au fost de precizat, de la început, în această privință : cea de „selecție profesională" și cea de „orientare profesională". Mai tîrziu a apărut necesitatea de a se vorbi și de „orientare școlară" și de a se delimita sfera acesteia, ca și legătura ei cu orientarea profesională.

Unii psihologi s-au ocupat mai ales de analiza profesiunilor — din punct de vedere psihologic, evident. Ei au încercat unele clasificări, care nu-s lipsite de interes. Unii, ca de pildă Piorkowski, împart profesiunile în calificate și necalificate [16].

O. Lippman face distincție între profesiuni superioare, mijlocii și inferioare, iar pe cele superioare le subdivide, la rîndul lor, în gnostice (cercetarea științifică, de exemplu), tehnice și simbolice (arta) [17]. Franz Weigl, la rîndul lui, face o clasificare în : profesiuni pentru bărbați și profesiuni pentru femei [18]. Avem în sfîrșit și o clasificare care caută să aibă în vedere posibilitățile școlii de a orienta spre o meserie sau alta, spre un grup de meserii sau altul. Ea a fost făcută tot de un psiholog german Erich Stern [19]. Clasificarea lui cuprinde nouă grupe de profesii :

[14] J. M. Lahy, *Le système Taylor et la psihologie du travail professionnel*, Paris 1916. (Citat după M. Ralea și C. I. Botez, *Istoria psihologiei*, Buc., 1958, p. 508).

[15] Th. Loewenstein, *Școala și orientarea profesională*, Buc., 1930, p. 33.

[16] Dr. K. Piorkowsky, *Die psychologische Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung, Leipzig*, 1919.

[17] Otto Lippman, *Wirtschaftspsychologie u psyhologische Berufsberatung*, Leipzig, 1921.

[18] Franz Weigl, *Berufsanalisen als Grundlage einer psyhologisch u pädagogisch eingetellten practischen Berufsberatung*, München, 1926.

[19] Erich Stern, *Die Feststelhung der psychischen Berufseignung u. die Schule*, Leipzig, 1927.

necalificate, manuale, funcţionăreşti, comerciale, casnice, agricole, arte, superioare (!) şi ceea ce el numeşte „de personal" (educatori, surori de caritate etc.).

În toate clasificările arătate, s-a urmărit, pe de o parte, să se stabilească o evidenţă cît mai completă a profesiilor, pe de alta, însuşirile necesare individului, pentru a le exercita. Folosul lor : să plaseze pe fiecare individ la locul potrivit. Locul e avut, în general, în primul rînd, în vedere — locul şi selecţia pentru loc.

Alţi psihologi s-au ocupat cu studierea aptitudinilor. Ei pornesc nu de la profesie, ci de la om. De fapt, cercetările din acest domeniu n-au fost numai psihologice. Examenul psihologic a fost şi este aproape întotdeauna însoţit de unul anatomo-fiziologic şi medical. Şi lucrul este explicabil, dacă ne gîndim că marea majoritate a profesiunilor, care sînt totuşi avute în vedere, cer şi un astfel de examen. Într-un fel, chiar toate.

În ce priveşte examenul anatomo-fiziologic şi medical, el are în vedere şi calităţile de forţă şi rezistenţă corporală şi predispoziţiile pentru diferite boli sau bolile deja contractate, dar se încearcă să se facă şi generalizări cu pretenţie de lege ştiinţifică. Una dintre acestea este de pildă ipoteza emisă de psihologul american Stanley Hall că în adolescenţă curba maladiei atinge apogeul ; or, acesta e şi momentul decisiv pentru orientarea profesională. Alta este încercarea de a stabili tipuri fiziologice (digestiv, muşchiular, respirator şi nervos, de pildă) şi putinţa stabilirii pentru fiecare individ a unei somatograme, ceea ce iarăşi n-ar fi fără folos pentru orientarea profesională [20].

Examenul cel mai important este însă cel psihologic şi pentru realizarea lui, în cele mai bune condiţii, s-au folosit şi se folosesc metode de acum stabilite : metoda instrumentală de laborator, testele, ancheta psihologică, metoda statistică şi fişa individuală. Pe deasupra divergenţelor care există încă în legătură cu justificarea şi eficienţa unora sau altora dintre metode, opinia cea mai generală pledează tot mai mult pentru un sistem de metode şi procedee, nu pentru metode unice. Fişa individuală, într-o formă cît mai adecvată, este de fapt (sau poate să fie) în măsură să realizeze însăşi ideea sistemului.

O întrebare se poate pune şi s-a şi pus : ce înţelegem prin aptitudine, obiectul cercetării psihologice în cazul de faţă ? Răspunsul n-a ieşit evident din cercetare, ci din speculaţii.

Înţelegem prin aptitudine însuşirea psihică necesară pentru reuşita unei acţiuni. Claparède vede în aptitudine „orice caracter psihic sau fizic, considerat prin unghiul randamentului" [21]. Trebuie să adăugăm în acest caz că e vorba de randament în sens larg, atît cantitativ, cît şi calitativ.

După Claparède, ca şi după alţi psihologi apuseni, aptitudinile formează elementul de diferenţiere între indivizi şi este înnăscut, ca o dis-

[20] A se vedea între alţii : Paul Godin, *Creşterea copilului în epoca şcolarităţii*, Buc., 1925; Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent* ; J. Fontégne, *L'orientation professionnelle*, Neuchatel, 1921, ş.a.

[21] Dr. Ed. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, IV-e ed. Paris, 1924, p. 30.

poziţiune care e înclinată într-o direcţie mai mult de cît în alta, care e capabilă să se folosească de o experienţă mai mult de cît de alta [22]. După părerea lui Claparède, influenţa exerciţiului asupra dezvoltării aptitudinilor este reală, dar ea e de natură să falsifice mai de grabă dispoziţiile naturale [23].

O altă problemă în legătură cu natura aptitudinilor a fost aceea a raportului dintre aptitudini. Au existat diferite teorii în această privinţă : a independenţei aptitudinilor, generală sau parţială, a compensaţiei, a unei aptitudini generale, manifestată în forme diverse, a celor doi factori, general şi special (Spearman), a mai multor factori, a combinării întîmplătoare a factorilor. Menţionîndu-le pe toate, Claparède crede că nici una „n-a fost verificată într-un mod satisfăcător" [24]. Singurul lucru pentru care el optează însă, ca pentru ceva sigur, este că fizionomia mintală a omului iese înainte de orice din dispoziţiile înnăscute şi că „ea depinde de asemenea — în ce măsură e un lucru pe care noi îl ştim încă rău — de educaţie, de experienţele cîştigate" [25]. Pe această concepţie marcat aprioristă şi-a întemeiat Claparède şi formula „şcolii pe măsură".

Totul pledează în realitate pentru existenţa unei funcţiuni unice a inteligenţei. Este puterea de mobilizare a resurselor de gîndire pentru a prinde esenţialul din lucruri şi evenimente, pentru rezolvarea problemelor pe care ni le pune viaţa, în cele mai variate aspecte şi situaţii posibile. Ea se actualizează diferit de la individ la individ şi de la grup la grup, potrivit cu însuşirile înnăscute (de fapt experienţa filogenetică a speţei), cu mediul şi experienţa actuală, cu educaţia. Inteligenţa umană a realizat astfel stiluri funcţionale, fiecare stil reprezentînd o unitate în multiplicitatea formelor de manifestare, atît individuală, cît şi în cadrul grupelor sau colectivelor de viaţă. În acest mod s-au format şi tipurile profesionale, precum şi profesioniştii. Această precizare o socotim importantă. În această lumină trebuie să privim, credem, şi problema selecţiei şi orientării profesionale.

3. Precizarea noţiunilor de selecţie şi orientare profesională s-a făcut în special după primul război mondial. La început a fost de fapt selecţia profesională. Problema orientării s-a desprins ca atare, în măsura în care s-a luat în considerare omul. Este, după părerea noastră, chiar surprinzător că individualismul gîndirii burgheze nu s-a gîndit mai întîi la ea. Aceasta înseamnă însă că determinante au fost interesele burgheziei. Taylorismul de la ele a pornit.

Aşa cum a arătat Claparède — unul din clasicii problemei — „avem orientare profesională atunci cînd e vorba de a alege o carieră pentru un individ şi avem selecţiune, cînd alegem pe indivizi pentru o anumită carieră" [26].

După o scurtă perioadă, în care selecţia profesională a fost pe primul plan, specialiştii au văzut problemele citate în cadrul mai larg

[22] *Ibidem*, p. 33.
[23] *Ibidem*, p. 35.
[24] *Ibidem*, p. 47.
[25] *Ibidem*, p. 215.
[26] Ed. Claparède, *Orientarea profesională* (traduc.), Buc., 1928, p. 17.

şi mai cuprinzător, pentru ei, al individualizării şi adaptării individului la cerinţele vieţii sociale. În acest cadru, orientarea profesională a avut ca sarcină să determine diagnoze şi prognoze necesare adaptării sau integrării indivizilor cercetaţi ; selecţia profesională şi-a propus mai cu seamă să aleagă pe subdotaţi şi supradotaţi, pentru a le organiza un regim special de pregătire în vederea integrării. A fost o predilecţie a epigonilor mişcării, dintre cele două războaie mondiale, să se ocupe cu precădere de selecţia supradotaţilor (s-a utilizat chiar termenul de „geniu" [27]), în vederea creării aşa-ziselor „elite", care să asigure stabilitate democraţiei burgheze împotriva tendinţelor de subminare a ei.

Aci, selecţia profesională se întîlnea cu orientarea profesională într-o singură măsură concretă, care urma să se ia cu precădere la finele studiilor primare sau secundare (mai ales), cînd urmau să fie unşi cei aleşi şi îndrumaţi spre „destinul" lor privilegiat. Cîtă obiectivitate putea fi garantată pentru această operaţie ? Practica a dovedit că foarte puţină.

Pentru a se asigura această obiectivitate şi chiar un punct de vedere ştiinţific deosebit, s-a crezut că lucrul este posibil, dacă se va face distincţia socotită necesară între aptitudini şcolare, care ar ţine mai mult de capacitatea de memorizare, exprimată prin notele şcolare, şi aptitudinile mintale nude, care ar ţine de fondul nativ de posibilităţi intelectuale, măsurabil prin teste. Claparède care a abordat, între alţii, această problemă este de părere că „vorbind strict, cunoştinţele căpătate n-au nimic comun cu aptitudinile" [28], bazate pe dispoziţii înnăscute. Totuşi, el însuşi recunoaşte că „este dificil să nu se ţină seama de cunoştinţele căpătate... (că) este chiar foarte dificil adesea a spune că proba cutare este probă de cunoştinţe sau o probă de aptitudine propriu-zisă" [29]. Studierea aptitudinilor, în acest context complex, diagnosticări şi pronosticuri în legătură cu ele, rămîn încă probleme de cercetare, pentru multe din laturile lor [30].

Asemenea dificultăţi, precum şi cercetările şi discuţiile provocate de acestea au atenuat concepţiile aprioriste sau le-au pus chiar serios sub semnul întrebării. Ele au mai avut darul să îndrepte atenţia specialiştilor spre importanţa pe care o au totuşi cunoştinţele nu numai în formarea profesională, dar chiar în formarea aptitudinilor, în sensul propriu şi esenţial al cuvîntului. Aceasta era tot una cu a recunoaşte un rol important şcolii în orientarea profesională, ceva mai mult, că însăşi orientarea pe care o face şcoala ca şcoală este de luat în considerare.

---

[27] Lewis M. Terman, *Genetic Studies of Genius*, Stanford, Univ. Press, 1926.

[28] Ed. Claparède, *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, 1924, p. 215.

[29] *Ibidem*, p. 216.

[30] Folosind studiile făcute pînă la el, psihologul german Franz Weigl, propune cîteva reguli pentru folosirea cercetărilor psihologice, în vederea orientării profesionale : să se ia în considerare numai devierile mari de la medie ; să se facă multe experienţe ; să se caute esenţialul ; să se observe şi să se ţină seama însă şi de condiţiile secundare ; cînd se face o cercetare să se aibă în vedere numai profesiunea despre care e vorba ; să ne fie clar că o inaptitudine specială nu implică o inferioritate intelectuală sau morală ; constatările să aibă ca ţel mai mult latura negativă (de ce nu e capabil cineva, decît de ce e) (Fr. Weigl, *Berufsanalysen als Grundlage einer psychologisch u. pädagogisch eingestellten praktischen Berufsberatung*, München, 1926).

Şi astfel vocabularul de specialitate a suferit o transformare. Începem să vorbim nu numai despre orientare profesională, ci de orientare şcolară şi profesională.

Unul dintre specialişti, care a dat o atenţie deosebită acestui aspect al problemei a fost Julien Fontègne, în lucrarea sa *Orientarea profesională*, într-un capitol anume consacrat acesteia: *Aspectul pedagogic al orientării profesionale* [31]. Discutînd părerile opuse cu privire la rolul educaţiei în orientarea profesională, autorul ajunge la concluzia necesităţii unei strînse colaborări între toţi factorii care pot ajuta orientarea profesională. În ce priveşte şcoala, zice el, ea poate să cultive mai ales dragostea de muncă în general şi de profesie în special, poate contribui la formarea unui ideal profesional, ca şi la „hotărîrea de a face o ucenicie" pentru acesta [32].

Orientarea şcolară şi profesională, ca problemă de ansamblu, a fost studiată din ce în ce mai atent de-a lungul celor două decenii dintre cele două războaie mondiale, în toate ţările cu o dezvoltare industrială mai deosebită. În Germania ea s-a bucurat de o deosebită atenţie [33].

În Germania s-a făcut ceva mai mult: s-a încercat şi o teorie generală — o doctrină chiar a unei educaţii legate de problemele muncii moderne, ale orientării profesionale şi educaţiei cetăţeneşti. Într-un anumit spirit, se înţelege, spirit legat de aceleaşi interese capitaliste care şi-au pus în general amprenta pe toată mişcarea. Este vorba de aşa-numita „şcoală a muncii", concepţie pedagogică legată de numele lui Georg Kerschensteiner.

Kerschensteiner dă o înaltă valoarea muncii, — muncii manuale în primul rînd. Prin ea el înţelege să formeze şi pe muncitor, ca atare, dar şi profilul lui moral, aşa cum îl înţelege el. „Şcoala muncii, zice el, este înainte de toate o şcoală a caracterului" [34].

În vreme ce alţi pedagogi apuseni care s-au ocupat de adaptarea şcolii la nevoile muncii au avut în vedere marea masă a elevilor din şcolile de cultură generală, Kerschensteiner a avut în vedere tineretul destinat industriei şi meseriilor şi pentru acesta a organizat şcolile sale. În felul său el punea prin aceasta problema prelungirii şcolarităţii pentru aceştia, ceea ce e un lucru pozitiv. „Nu-i oare curios, spunea el, că noi ţinem în frîul şcolii pînă la vîrsta de 18 sau 19 ani acel număr de cetăţeni care apucă drumul carierelor cărturăreşti... pe cînd pe marea majoritate a cetăţenilor... îi lăsăm... prada primejdiilor vieţii publice?" [35]. Scopul educaţiei destinate acestor cetăţeni „cu puţină maturitate min-

---

[31] J. Fontègne, *L'orientation professionnelle* (avec une préface de F. Beusson), Neuchatel — Paris, 1921.

[32] J. Fontègne, *Op. cit.*, p. 220.

[33] Putem cita: R. Schulze, *Aus der Verkstatt der experimentallen Psychologie u. Pädagogik — Berufsbereitung u. Begabungsforschung*, Leipzig, 1922; E. Stern, *Die Feststellung der psychischen Berufseingnung u. Schule*, Leipzig, 1927; F. Weigl, *Berufsanalysen als Grundlage einer psychologisch u. pädagogisch eingestellten practischen, Berufsbereitung*, München, 1926, ş.a.

[34] G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitschule*, Leipzig u. Berlin, p. 66.

[35] G. Kerschensteiner, *Educaţia cetăţenească a tineretului* (traducere), Bucureşti, 1927 p. 24.

tală", cum zice Kerschensteiner? El trebuie să-şi propună „a-l face pe ucenic să priceapă... că interesele sale profesionale, economice şi sociale depind de interesele concetăţenilor şi ale patriei" [36]. Este aşadar limpede : şcoala muncii, aşa cum a conceput-o Georg Kerschensteiner, ca o şcoală de educaţie cetăţenească, e şcoala în care muncitorii sînt formaţi ca elemente perfect integrate statului burghez de tip prusac. Această şcoală şi această pedagogie sînt şi azi mult lăudate de unii pedagogi apuseni. Caracterul lor de clasă şi chiar şovin este evident.

4. În România, problema orientării profesionale a parcurs în general aceleaşi etape ca şi în alte părţi ale lumii, fără a se identifica evident cu o schemă prototip, care nici nu putea să existe în concret.

În România, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, meseriile şi breslele ocupau încă un loc important în economia ţării. În afară de industria alimentară — morăritul în special — celelalte industrii mai moderne făceau eforturi pentru a se încropi, avînd de înfruntat concurenţa produselor străine cărora liber — schimbismul politicii moşiereşti le deschidea o poartă largă, pentru a se bucura de acelaşi regim din partea ţărilor industriale, pentru produsele agrare [37].

În asemenea condiţii, în preajma începutului de nou secol şi chiar în primele două decenii ale secolului al XX-lea, problemele de organizare ştiinţifică a muncii, de psihotehnică şi de orientare profesională nu erau actuale la noi. Ele apar sporadic în publicistica noastră, numai ca ecou, cu caracter de informaţie oarecum gratuită.

Sfîrşitul primului război mondial, întregirea ţării, creşterea mişcării muncitoreşti, legată şi de dezvoltarea industriei şi de exemplul Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, creează o situaţie nouă în ţara noastră. „Înfăptuirea unităţii statului român — operă a maselor largi din întreaga ţară, a întregului nostru popor — a realizat, aşa cum arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu, cadrul naţional şi social-economic pentru dezvoltarea mai rapidă a forţelor de producţie ; înmănuncherea laolaltă a energiilor şi capacităţilor creatoare ale poporului nostru a creat condiţii favorabile activităţii forţelor progresiste ale societăţii" [38].

În aceste condiţii şi problemele legate de dezvoltarea muncii în industrie sînt altele. Preluînd problematica deja frămîntată într-o măsură oarecare în Apus, oamenii noştri de ştiinţă o preiau cu unele aspecte deja precizate. Încă o caracteristică a situaţiei create la noi : locul unde problemele se pun mai ales este învăţămîntul superior, catedrele de psihologie şi pedagogie de la Bucureşti şi Cluj, nu uzina. La Bucureşti se pune accentul mai ales pe studiul mai general al individualităţii, la Cluj pe aspecte mai speciale de selecţie şi orientare profesională. Şi un centru şi celălalt însă leagă cercetările lor în primul rînd mai ales la început, de şcoală. Zicem „mai ales", pentru că sînt şi excepţii. Un Mihail Moldoveanu la Bucureşti şi Nicolae Mărgineanu la Cluj s-au ocupat în mod

[36] *Ibidem*, p. 87.

[37] *Istoria României*, IV, Editura Acad. Republicii Socialiste România, Buc., 1964, p. 450—460.

[38] Nicolae Ceauşescu, *Partidul Comunist Român — Continuator al luptei revoluţionare şi democratice a poporului român, al tradiţiilor mişcării muncitoreşti şi socialiste din România*, „Scînteia" din 8 mai 1966.

mai deosebit și de latura industrială, primul de aspectul general, teoretic, cel de-al doilea și de aspecte particulare privind țara noastră.

Cercetările făcute de Nicolae Mărgineanu dovedesc cunoașterea problemei și competență de cercetător ; din păcate, el își pune competența sa în slujba exploatatorilor [39].

Problema selecției și orientării profesionale, cu competență de specialiști, dar și cu aproape aceeași poziție ideologic nejustă, a fost abordată de alți doi membri ai catedrei de psihologie de la Universitatea din Cluj : F. Ștefănescu-Goangă și Liviu Rusu. O poziție deosebită are Al. Roșca și vom arăta în ce constă deosebirea.

Pentru Ștefănescu-Goangă, de pildă, „inteligența e înnăscută", iar „un copil își menține coeficientul său de inteligență în tot timpul dezvoltării sale mintale, afară de cazuri rare, deci excepționale, provocate de boli sau grave accidente serioase" [40]. Pe autor îl preocupă o reformă a școlii, în funcție de aptitudini, fiind convins că schimbarea profesiunii în care vede evident un rău, e determinată în primul rînd de lipsa de aptitudini, nu de cauze sociale.

În ce-l privește pe Liviu Rusu, acesta acordă o atenție deosebită selecției profesionale și cu deosebire selecției copiilor deosebit de dotați, ca și Ștefănescu-Goangă, de altfel. El nu cere însă pentru aceștia școli aparte. „Noi, zice el, nu ne-am gîndit la posibilitatea unei școli speciale pentru copiii dotați. În definitiv, dacă ne gîndim bine, această școală ar trebui să fie școala secundară. Și aceasta pentru simplul motiv că, în fiecare țară, ...e de sperat că toți cei care o urmează sînt elemente superioare" [41]. „Speranța" autorului dovedește optimism din partea acestuia, dar întrucît e numai speranță, și el o pune, pare-se, sub un serios semn de întrebare.

Poziția lui Ștefănescu-Goangă și cea a lui Liviu Rusu trebuie înțeleasă în contextul vremii, fără a fi, evident, scuzată. Și unul și altul au însă meritul — ca și alții — de a fi abordat cu seriozitate de cercetători calificați problema și de a fi contribuit la pregătirea de cadre în acest sens.

Așa cum am arătat, o poziție deosebită, vădit progresistă, are Al. Roșca. „Ceea ce, după părerea lui, a dus la înființarea oficiilor de orientare profesională este, pe de o parte, o realitate socială, iar pe de alta, o realitate biologică. Bineînțeles mai era necesară și o ideologie democratică, care să nu pună bariere de netrecut valorilor umane, ci să le asigure posibilitatea unei libere circulații" [42]. Pentru vremea cînd au

---

[39] Nicolae Mărgineanu, *Psihotehnica în marea industrie*, Sibiu, 1942, p. 134—135.

[40] F. Ștefănescu-Goangă, *Selecția capacităților și orientarea profesională*, Cluj, 1929, p. 24.

[41] Liviu Rusu, *Selecția copiilor dotați*, Cluj, 1929, p. 49.

[42] Al. Roșca, *Orientarea profesională a anormalilor*, Cluj, 1936, p. 2. În acest domeniu Al. Roșca a mai scris și alte studii : *Orientarea profesională*, „Revista de psihologie", vol. IV, nr. 2/1941 ; *Fișa individuală de cunoaștere a individualității elevului* și *Instrucțiuni la fișa personală de cunoaștere a elevului*, (Cluj Institutul de psihologie 1936 ; în colaborare) ; *Motivele acțiunilor umane*, Cluj, 1943.

fost scrise aceste rînduri, ele dovedeau o orientare justă, mult diferită de aceea a celorlalţi psihologi citaţi.

Din punct de vedere şcolar şi pedagogic, problema selecţiei şi mai ales a orientării profesionale a fost abordată de catedra de pedagogie de la Bucureşti, ceea ce, după părerea noastră, constituie un merit. În această ordine de preocupări intră mai întîi atenţia dată studiului individualităţii copilului [43]. Demn de reţinut în această privinţă este faptul că pedagogia românească în genere, între cele două războaie, fără să respingă complet metoda testelor, a făcut serioase rezerve faţă de ea. Metodele pentru cercetarea individualităţii sînt, în linii generale, recunoscute ca avînd fiecare importanţa şi eficienţa sa parţială. „Fiecare... îşi are importanţa ei şi nici una nu poate fi cu totul respinsă" [44]. Preferinţele au înclinat totuşi spre fişa individuală, ca una care poate îngloba în ea, ca procedee, pe celelalte.

Uneori, în cercetările ce se fac în acel timp la noi, se surprinde şi un accent mai net reacţionar. Citim astfel într-un mic studiu de sinteză al vremii : „Ar fi interesant de verificat statistic adevărul, care nu se impune deductiv, că procentul cel mai mare al revoluţionarilor, al celor ce atentează la ordinea socială stabilită, se recrutează din rîndurile muncitorimii necalificate şi ale şomerilor" [45]. Autorul afirmă aprioric un asemenea adevăr, dar nu se întreabă şi de cauzele sociale care ar genera o astfel de situaţie. Şi ce-ar fi fost ca, în cazul ţării noastre, verificarea statistică să fi dovedit tocmai contrariul. După părerea noastră, lucrul n-ar fi fost exclus. Ar fi fost chiar foarte posibil. Posibil şi explicabil.

În România dintre cele două războaie, s-a bucurat de o atenţie oarecare şi o teorie mai generală privitoare la educaţia în şi pentru pregătirea profesională. O datorăm lui Simion Mehedinţi, geograf şi etnograf de seamă al ţării noastre, pedagog de nuanţă conservatoare şi fost ministru al instrucţiunii publice. După el, şcoala este şi trebuie să fie o vastă pepinieră de muncitori. Orice comunitate de muncă este o şcoală. Şcoala muncii a fost şcoala primordială a întregii specii omeneşti şi singura condiţie de a păstra mai departe însuşirea de om — omenia [46]. Adevăruri prinse aforistic — frumoase şi frumos spuse. Din păcate, la Mehedinţi găsim şi opinii accentuat conservatoare, ca să nu zicem mai mult : „Încercarea de a preţui un popor după numărul alfabeţilor, zice el, este din punct de vedere al ştiinţei cu totul superficială" [47]. Asemenea afirmaţii nu mai pot fi admise.

5. După cel de-al doilea război mondial, problema orientării profesionale continuă să frămînte, în special societatea capitalistă şi pe savanţii care se ocupă de problemele integrării sociale. În statele socia-

[43] Pot fi citate lucrări ca : I. C. Petrescu, *Metoda pentru studiul individualităţii* (1931) ; I. Gabrea, *Psihologia a două tipuri de copii*, 1930 ; Stanciu Stoian, *Curente noi în pedagogia contemporană*, 1932, ş.a.

[44] Simion Mehedinţi, *Trilogii*, Buc., 1940, p. 331.

[45] *Ibidem*, p. 96.

[46] Simion Mehedinţi, *Trilogii*, Buc., 1940, p. 331.

[47] *Ibidem*, p. 96.

liste, datorită și unei mefieri față de modul cum se practică psihotehnica în Apus, dar și situației deosebite din cîmpul muncii, orientarea profesională n-a constituit o preocupare acută. A trecut (am putea spune s-a pierdut chiar) un timp prețios pînă cînd neînțelegerile s-au limpezit și problema a redevenit de interes general.

O contribuție serioasă la impunerea unei atitudini obiective față de orientarea profesională a avut-o poate, în mai mare măsură, practica. Disputele teoretice n-au împiedicat continuarea folosirii unor metode psihotehnice, în măsura în care practicienii aveau nevoie de ele și le verificau și eficacitatea. S-a putut spune că „numeroși practicieni n-au supus suficient valoarea metodelor lor unui examen critic" [48], dar aceasta nu i-a împiedicat să le folosească. După părerea noastră, mai vinovați sînt teoreticienii care le-au ignorat, de vreme ce ele se practicau.

Aceasta nu înseamnă că s-a ajuns la un punct de vedere identic. Nici nu se poate ajunge. Așa cum se poate observa din discuțiile ce se poartă azi în lume în legătură cu organizarea muncii în industrie și orientarea profesională, două poziții, două puncte de vedere apar clare și ele poartă pecetea luptei de clasă. Un specialist italian le-a numit punctul de vedere utilitar (al patronilor) și cel etico-politic (cel muncitoresc) [49]. Există însă și o anumită experiență în materie, puncte de vedere, precum și o tehnică, recunoscute ca valabile și verificate de practică. Ele nu pot fi ignorate. În ultimul deceniu și jumătate, patru congrese internaționale le-au abordat într-un spirit de înțelegere sporită: Montecatili, (1953), Bonn (1954), Paris (1958), Torino (1966). O anchetă inițiată de Biroul internațional de educație, în 1963, arată că azi „un sistem generalizat de orientare profesională este stabilit de multă vreme în 55% din țările care au răspuns la anchetă" [50].

Problema, ca atare, încadrată într-un domeniu mai larg al pedagogiei — și anume acela al raporturilor dintre psihologie și sociologie de o parte, pedagogie de alta, începe să pătrundă azi și în manualele de pedagogie [51], sau chiar ca un capitol aparte al acestora [52]. În țările socialiste (trebuie să recunoaștem că în mod nesatisfăcător încă) ea e tratată în legătură cu educația politehnică.

O problemă nu îndeajuns de lămurită în acest sens, dar care începe să fie prezentă pentru cercetare tot mai insistent, este aceea a *intereselor profesionale și chiar a interesului în genere*. Se consideră încă, în bună măsură, interesul dintr-un punct de vedere herbartian, metafizic sau dintr-un punct de vedere psihologizant. În aceste direcții sînt înclinați unii pedagogi și psihologi. La o atentă analiză făcută în spirit științific, materialist-dialectic, interesul ni se dezvăluie cu un cert conținut social. Privit astfel, el ni se revelează în esența sa cu profunde implicații social-economice, reflectare a unei existențe sociale concrete, cu bogăția

---

[48] C. G. Fontaine, *Guide du psychotechnicien*, Paris, 1956, p. 104.

[49] A. Massucco-Costa, *Orientarea profesională și psihologia industrială*, în *L'Orientamento scolastico e professionale*, Roma 1960, p. 293.

[50] *L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle*, BIE-U.N.E.S.C.O., 1963.

[51] Emile Planchard, *Introduction à la pédagogie*, Paris, 1963.

[52] René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1946, p. 378—401.

de relații dintre mijloacele de producție și forțele de producție, dintre indivizi, dintre indivizi și societate, clase sociale etc. La noi asemenea studii au început atît pe plan sociologic [53], cît și psihologic și pedagogic [54]. Problema o socotim însă deschisă și studiile de mai mare amploare sînt așteptate.

Am mai putea adăuga la acestea existența unor condiții egale în momentul alegerii drumului de urmat (l'heure de choix), lucru ce nu se poate realiza bine decît într-un regim fără clase sociale antagoniste, precum și ca un principiu mai general, din care decurg oarecum cele de mai sus, principiul legăturii școlii cu viața, în general, și cu problemele construcției socialismului, în mod special. Unii pedagogi apuseni cred chiar că „noi putem să vorbim (azi) de o inadaptare quasitotală a școlii, în forma sa actuală" [55], la nevoile copilului. Fără a fi cu totul mulțumiți de situația din țările socialiste, din acest punct de vedere, principiul este mult mai pătruns în școala noastră. „Nu-ți poți închipui un ideal de societate viitoare, fără îmbinarea învățămîntului cu munca productivă" [56] zice, după cum știm, Lenin.

Dar una din problemele cele mai importante, aduse în discuție după cel de-al doilea război mondial în mod mai insistent, este aceea a prelungirii școlarității obligatorii și legătura ei cu orientarea profesională. Recentele dezbateri ale Colocviului de la Torino (martie 1966) au scos în evidență, în mod pregnant, „existența unei profunde diferențieri între țările avansate și țările în curs de dezvoltare, în privința duratei învățămîntului obligatoriu. În timp ce în țările avansate învățămîntul obligatoriu are durata de 8—9 sau 10 ani, în țările recent eliberate învățămîntul obligatoriu are o durată de 3—5 ani" [57].

Este limpede că școala e împinsă spre o școlaritate prelungită obligatorie de nevoile unei societăți care parcurge o revoluție industrială fără precedent, iar „extinderea învățămîntului asupra generațiilor de elevi de 14—17 ani și alegerea profesiunii sînt, în fond, problemele esențiale ale prelungirii duratei școlarității obligatorii și ale orientării școlare și profesionale" [58]. Așa cum spune prof. Ernesto Lama, unul din organizatorii Colocviului de la Torino, „funcția educativă a școlii se realizează de fapt ca o pregătire umană... ca un proces continuu de

---

[53] Vezi Iancu Ionel, *Interesele obștești și cele personale în societatea socialistă*, „Lupta de clasă" nr. 3/1963 și *Interesul — categorie sociologică*, „Analele Univ. Buc." nr. 21—22/1961—1962.

[54] Din punct de vedere pedagogic citățm: D. Salade, *Particularități ale dezvoltării intereselor profesionale la elevii cl. a VII-a și a XI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1961; D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964; Gh. Zapan, *Corelații între aptitudinile la diferitele obiecte din învățămîntul mediu cu concluzii asupra organizării școlare*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1957.

[55] Jacques Dubosson, *Le problème de l'orientation scolaire*, Neuchatel Paris, 1957, p. 13.

[56] V. I. Lenin, *Opere*, vol. II, Ed. P.M.R., p. 465.

[57] Miron Constantinescu, *Probleme ale prelungirii școlarității obligatorii și ale orientării profesionale* „Revista de pedagogie" nr. 6/1966.

[58] *Ibidem.*

orientare" [59], iar orientarea profesională, orientarea pentru producție nu se poate lipsi, tocmai ea, în condițiile actuale de școală. Ea nu poate fi bine făcută decît prin școală. Iată de ce obligativitatea acesteia este un imperativ pentru industria și pentru viața modernă în genere.

Putem spune ceva mai mult, că împletirea teoriei cu practica în școală, cere azi un accent tot mai mare pe teorie — pe o teorie a practicii actuale, dacă putem spune astfel ; după cum cere, alături de o tehnicizare a vieții sociale, și o „intelectualizare" a acesteia [60]. Se simte azi, în țările dezvoltate, o penurie tot mai evidentă de cadre cu înaltă pregătire și exigența crește în toate domeniile de activitate în această direcție. „Pentru a supraviețui — așa cum se exprimă un sociolog apusean — țăranul (el însuși) trebuie să devină agronom" [61]. Orientarea profesională privește, cu alte cuvinte, mai sus, în vremea noastră. Ea vizează învățămîntul superior [62].

Altădată, universitățile străluceau prin facultățile de drept, filozofie și litere. În țările capitaliste, situația, deși s-a schimbat în mare măsură, totuși, așa cum observă un specialist, (în Franța, de pildă) „debușeurile sînt cel puțin de șase ori mai numeroase în carierele științifice decît în cele literare" [63]. Noi am avut și avem putința să corectăm acest neajuns, prin planificarea școlarizării. Trebuie să recunoaștem însă că acest lucru nu se face în cele mai științifice măsuri.

În România socialistă problema orientării profesionale începe să fie o preocupare tot mai vie, cu deosebire de la Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român. Ea este axată pe tema majoră a integrării sociale juste, în lumina documentelor Congresului. Tradiția antebelică a fost continuată și după război, în unele sectoare de activitate (îndeosebi la căile ferate). Ea e relevată și dusă mai departe, în spirit nou acum. Cercetări complexe concrete, în care inițiativa a revenit Ministerului Învățămîntului, s-au organizat în cîteva centre (București, Cluj, Ploiești, Arad), pe lîngă cercetări speciale ale unor instituții, ca Institutul de științe pedagogice al Ministerului Învățămîntului, Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România, Institutul de expertiză și recuperarea capacității de muncă etc.

Noi concepem orientarea profesională — așa cum delegația noastră a arătat-o și la Torino — „ca una din sarcinile școlii, îmbinînd preocuparea pentru teorie cu cea practică, pentru formarea unui om de larg profil și disponibilități de reprofilare" [64]. Și o concepem, în cadrul școlii, la două nivele sau etape : o orientare *preprofesională* (în clasele V-VIII)

---

[59] Ernesto Lama, *Colaborarea cu școala* (în *Orientamento scolastico e professionale in Italia e nel mondo* Roma, 1960, p. 278

[60] Marcel Leherpeux, *Loc. cit.*, p. 918.

[61] Pierre Jacquard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, 1962, p. 92.

[62] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, P.U.F., Paris, 1962 p. 93.

[63] Al. Roșca, *La jeunesse scolaire et universitaire devant son avenir professionnel*, „Cahiers pedagogiques" nr. 2/1957.

[64] Stanciu Stoian, *Prelungirea școlarității obligatorii și orientarea profesională*, „Gazeta învățămîntului" din 8.IV.1966.

și una *profesională* propriu-zisă (în clasele IX-XII) [65]. La acest din urmă nivel, Congresul al IX-lea al P.C.R. a înscris ca un punct de program, realizabil din anul școlar 1966—1967, înființarea liceelor de specialitate, care sînt menite să realizeze cele mai actuale principii ale orientării școlare și profesionale.

Experiența noastră și nevoile noastre, văzute prin prisma timpului, ne impun, credem, reguli, fie și provizorii, în care orientarea profesională să fie considerată în relațiile ei cît mai adecvate, atît cu societatea, ca atare, cît și cu individul și școala.

În relațiile ei cu societatea, care-și formulează comanda ei în domeniul cadrelor, orientarea profesională nu poate ignora principii ca :

a — realizarea ei în funcție de ordinea socială dată ;

b — ridicarea la nivelul științei și tehnicii contemporane ;

c — adaptarea la nevoile construcției social-economice a fiecărui stat.

În ce privește aspectul individual al orientării profesionale, este în interesul acestuia să se respecte de asemenea principii ca :

a — „primum non nocere" — să se arate individului în primul rînd ce-i este contraindicat, potrivit cu însușirile, aptitudinile și starea sănătății sale ;

b — să se cunoască și să se pună mereu la punct nomenclatorul profesiunilor, precum și monografii profesionale și să li se facă o largă popularizare ;

c — să se studieze aptitudinile individuale în spirit larg, psihopedagogic, să nu se uite „dominantele" personalității, dar nici putința transformării lor prin educație.

În ce privește relațiile orientării profesionale cu școala, credem că pot fi recomandate ca principii mai importante :

a — îndrumarea orientării profesionale spre formarea unor cadre profesionale de larg profil, pe un serios fond de cultură generală ;

b — prelungirea școlarității obligatorii, pentru a realiza, în școală o justă împletire a teoriei cu pregătirea practică ;

c — colaborarea strînsă între pedagog, psiholog și medic ;

d — crearea mai întîi pe centre mari, apoi pe centre mai mici, a unor consilieri de orientare profesională, cu pregătire multilaterală de specialitate ;

e — întărirea sistemului de educație permanentă, pentru a se putea realiza orientarea și reorientarea permanentă.

Țara noastră este azi o țară cu o industrie înfloritoare. Așa cum a arătat tovarășul Nicolae Ceaușescu, „eforturile depuse de poporul român, în vederea industrializării socialiste a țării, s-au concretizat în realizări

[65] Miron Constantinescu, *Loc. cit.* A se vedea și Dumitru Salade, *Pregătirea elevilor din cl. V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964.

de o importanţă istorică... Ca rezultat al industrializării ţării, industria a devenit ramura conducătoare a economiei, contribuind, în 1965, în proporţie de 48,5 la sută la crearea venitului naţional". Lucrul acesta pune sarcini importante şcolii şi una dintre acestea este tocmai justa orientare în pregătirea tineretului la nivelul şi cerinţele economiei şi vieţii noastre, la nivelul şi cerinţele ştiinţei şi tehnicii moderne.

ШКОЛЬНАЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ПРОШЛОМ И СЕГОДНЯ

(Резюме)

Данный очерк представляет собой широкую картину эволюции профессиональной ориентации в международном и национальном плане, начиная с эмпирического ученичества и доходя до научной профориентации современного индустриализированного общества.

Профессиональная селекция в тэйлористской системе, появление и развитие психотехники, создание доктрины школьной и профессиональной ориентации, уточнение понятий профессиональной селекции и ориентации и их задач в прошлом, методы, применяемые в профориентации для изучения личности и критический анализ теорий о наклонностях — вот несколько из основных вопросов первой части очерка.

Во второй части анализируется состояние теории и практики профориентации в Румынии в период между последними двумя войнами; подчеркиваются передовые направления и достижения, как и ошибки.

В заключительной части описывается настоящее состояние профориентации в международном плане — настаивая в особенности на актуальности и специфике этого вопроса в социалистических странах — и общие принципы профориентации.

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE DANS LE PASSÉ ET DE NOS JOURS

(Résumé)

Cette étude porte davantage sur les aspects de l'orientation professionnelle dans le passé et s'attarde moins sur les aspects actuels du problème; l'auteur y présente une vue d'ensemble de l'évolution du problème, sur le plan mondial et national, depuis l'époque de l'apprentissage empirique jusqu'à la préparation et à l'orientation professionnelle scientifique, caractéristique à la société moderne, indusrialisée.

La sélection professionnelle dans le système tayloriste, l'apparition et le développement de la psychotechnique, la constitution d'une doctrine de l'orientation scolaire et professionnelle, la précision des notions de sélection et d'orientation professionnelle avec les tâches qui leur incombaient dans le passé, les méthodes employées dans l'orientation professionelle afin de connaitre l'individualité, l'analyse critique des théories sur les aptitudes, voilà autant de problèmes essentiels qui constituent la première partie de cette étude.

L'auteur y analyse ensuite le problème de l'orientation professionnelle du point de vue théorique et pratique, en Roumanie, dans la période de l'entre-deux-guerres et mentionne les orientations progressistes et les réalisations, de même que les erreurs commises.

Dans la dernière partie de l'étude on présente la situation actuelle de l'orientation professionnelle dans le monde — et l'on souligne tout particulièrement les aspects actuels et le spécifique du problème dans les pays socialistes ainsi que les principes généraux de l'orientation professionnelle (dans ses rapports avec la société, l'individu et l'école).

SCHOOL AND PROFESIONAL ORIENTATION, PAST AND PRESENT

(Abstract)

This is chiefly a general survey of the evolution of professional orientation in the world, from the early empiric stage to the present scientific stage characteristic of modern society. In the first part of the study under consideration, the author concentrates on professional selection in the Taylor system, the appearance and development of psychotechnics, the doctrine of school anl professional orientation, notions of selection and professional orientation and their past applications, the methods used in professional orientation to know individual characters, and the criticism of all theories on aptitudes. This is followed by a presentation of what was achieved and what not, in theory and practice, in the field of professional orientation, in Romania in the inter-war period. The last part of the study is devoted to the present state of the problem in the world (and especially in the socialist countries where it is both topical and specific), and to the general principles of professional orientation (in its relationships with society, the individual and school).

Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală

Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV
și
Conf. univ. DUMITRU SALADE

Sarcinile mereu sporite ale școlii noastre cu privire la pregătirea temeinică a cadrelor necesare diferitelor sectoare ale economiei și culturii socialiste ridică într-un grad și mai accentuat problemele orientării profesionale a elevilor din școlile generale și din liceele de variate profiluri.

Așa cum arată tovarășul Nicolae Ceaușescu cu privire la extinderea învățământului mediu, *Școala noastră va deveni tot mai cuprinzătoare, oferind tinerilor largi posibilități de învățătură, în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt* [1].

Aceste indicații cuprind în esență principiile și criteriile care trebuie să stea la baza organizării procesului de recrutare și de pregătire a cadrelor de specialiști necesare diverselor sectoare de activitate socială. Se înțelege că acțiunea de orientare profesională constituie unul dintre cele mai importante mijloace prin care se poate ajunge la realizarea obiectivelor de mai sus.

În societatea noastră, orientarea profesională primește un conținut principial nou, determinat de semnificația și de valoarea pe care o primește munca în socialism. Strîns legată de această concepție despre muncă, orientarea profesională este considerată ca o parte integrantă a sistemului de educație multilaterală a tineretului, ca o latură a pregătirii în perspectivă a acestuia pentru activitatea profesională *de mai tîrziu*. În acest sens, *orientarea profesională poate fi definită ca un corp de principii teoretice, precum și de metode și procedee menite să vină în ajutorul rezolvării științifice a problemei pregătirii și alegerii adec-*

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 52.

vate a profesiunii de către elevi. Desigur, orientarea profesională nu este străină nici de problema repartizării elevilor spre diferite profesiuni și adaptării lor în perioada inițială la cerințele specifice ale locului de muncă. Din determinările de mai sus rezultă că la temelia orientării profesionale, în general, stă o teorie științifică elaborată în concordanță cu datele pe care le furnizează psihologia, pedagogia, fiziologia, igiena, sociologia, economia etc. Apelul la aceste discipline este dictat de implicațiile de ordin *individual* și *social* pe care le conține rezolvarea științifică a problemelor complexe ale orientării profesionale.

În această ordine de idei, implicațiile psihopedagogice ocupă un loc central. O bună îndrumare profesională presupune cu necesitate *cunoașterea intereselor, a înclinațiilor și a aptitudinilor individuale ale elevilor, precum și a modalităților de formare și dezvoltare a acestora* [2]. La rîndul său, determinarea intereselor, a înclinațiilor și aptitudinilor reclamă *elaborarea unor instrumente de diagnoză* de pe pozițiile unei concepții științifice despre natura acestor însușiri psihice. Pe de altă parte, educarea intereselor, a înclinațiilor și aptitudinilor aduce după sine *elaborarea unui sistem de metode și procedee puse la îndemîna școlii* în vederea atingerii acestui obiectiv, în raport cu sarcinile educației comuniste. Nu mai puțin importante sînt, din acest punct de vedere, și datele pe care fiziologia și igiena școlară le oferă pentru asigurarea condițiilor optime necesare dezvoltării multilaterale a aptitudinilor și talentelor elevilor, în funcție de care se face îndrumarea profesională.

Cele două aspecte — cunoașterea și dezvoltarea (educabilitatea) capacităților elevilor — constituie două laturi fundamentale ale acțiunii de orientare profesională, care se împletesc organic în procesul de formare a personalității în condițiile vieții școlare. Cunoașterea nivelului de dezvoltare a înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor permite organizarea judicioasă și aplicarea diferențiată a măsurilor formative, precum și a celor de orientare profesională. Cu toată importanța factorilor individuali (dorințe, interese, aptitudini), nu trebuie uitat faptul că satisfacerea lor este condiționată de posibilitatea îmbinării lor armonioase cu cerințele sociale. Sub acest aspect, datele sociologiei, ale economiei etc. aduc o contribuție deosebită la soluționarea problemelor orientării profesionale. În adevăr, ritmul vertiginos de dezvoltare a producției socialiste, determinat de aplicarea pe o scară largă a cuceririlor științei și tehnicii, aduce însemnate modificări în dinamica profilurilor profesionale, ceea ce face necesară găsirea unui echilibru permanent între necesitățile de cadre și finalizarea procesului de pregătire și de îndrumare profesională a tineretului școlar. În acest sens, pe de o parte, influențele exercitate asupra dispozițiilor polivalente înnăscute fac posibilă dirijarea intereselor, a înclinațiilor și a aptitudinilor individuale în direcția dorită. Pe de altă parte, multitudinea și varietatea profesiunilor din producția socialistă asigură posibilitatea încadării în muncă a tine-

[2] A. Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Presses Univ. de France, 1957.

rilor potrivit cu dorințele, aptitudinile și pregătirea lor. De altfel, dezvoltarea aptitudinilor la un nivel de generalizare, după cum se preconizează în prezent în școala noastră, înlesnește și mai mult satisfacerea obiectivului de mai sus. În același timp, recunoașterea priorității cerințelor sociale față de interesele și dorințele personale este mult sprijinită de dezvoltarea unei *motivații social-politice* ce se educă în mod sistematic în școală. Această componentă a conștiinței ideologice vine în sprijinul soluționării adecvate a sarcinilor orientării profesionale, mai ales că cercetările sociologice subliniază influența deosebită a mediului social în alegerea profesiunii. În condițiile noastre, această influență se impune a fi dirijată în raport cu cerințele actuale și de perspectivă ale economiei și culturii socialiste.

Este bine cunoscut că direcțiile principale de dezvoltare a economiei naționale constituie un factor esențial al activității de orientare profesională. Caracterul planic al dezvoltării economiei în toate sectoarele ei de producție permite *formarea și educarea intereselor profesionale* spre acele sectoare care se află în plin avînt și unde necesarul de cadre se resimte mai acut. În acest sens, cunoașterea și evidența la zi a cerințelor cu privire la pregătirea și încadrarea diferitelor categorii de specialiști se integrează în politica generală a statului nostru de calificare și perfecționare continuă a cadrelor în toate sectoarele economiei și culturii socialiste. O asemenea politică dirijată și planificată de pregătire a cadrelor conferă orientării profesionale un caracter sistematic și permanent, principial diferit de acela pe care îl regăsim în țările cu o altă structură socială.

★

Din considerațiile de mai sus, se desprind cîteva principii directoare pentru activitatea școlii în ceea ce privește orientarea profesională a elevilor. În primul rînd, trebuie subliniat faptul că *orientarea profesională este o acțiune cu un caracter organizat, sistematic și permanent.* Aceasta înseamnă că îndrumarea elevilor spre diferite școli sau profesiuni nu poate avea un caracter sporadic, de campanie inițiată la sfîrșitul anului și îndeosebi la clasele de răscruce (a VIII-a și a XII-a). Dimpotrivă, o adevărată îndrumare profesională implică un sistem complex de măsuri eșalonate și aplicate pe parcursul școlarității în ansamblul ei, accentuîndu-se din ce în ce mai mult, pe măsură ce elevul se apropie de absolvirea școlii generale sau a liceului. În al doilea rînd, de îndată ce îndrumarea profesională se face ținînd seama de interesele, înclinațiile și aptitudinile elevilor, rezultă în mod implicit că o bună orientare înseamnă, înainte de toate, *formarea și dezvoltarea acestor însușiri psihice.* De aceea, *procesul de învățămînt constituie calea principală de educare a intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor tineretului școlar.* Însușirea bazelor științelor, formarea priceperilor și a deprinderilor în raport cu specificul materiilor de învățămînt, teoretice și practice, condiționează în primul rînd apariția și cultivarea unor variate interese și aptitudini pe care le reclamă diferitele profesiuni ce urmează a fi alese de către elevi. Concepută în acest sens, orientarea profesională

nu se reduce la simple informații și indicații date elevilor, ci se transformă într-o *acțiune formativă de lungă durată a unor însușiri psihice necesare unui bun profesionist.*

Mai trebuie precizat că o bună orientare profesională pretinde o *dezvoltare generală multilaterală a capacităților intelectuale*, care să permită ulterior o specializare într-un registru profesional mai larg și în condiții superioare de calificare. În același timp, îndrumarea profesională, după cum s-a mai arătat, se integrează în contextul *sarcinilor generale ale educației comuniste*, vizînd nu numai obiectivele formării intelectuale, ci și obiectivele formării morale, politehnice, fizice etc.

Este foarte important ca pregătirea pentru alegerea adecvată a profesiunii să se întemeieze pe o concepție justă despre lume și viață, în care semnificația socială a muncii să ocupe locul cuvenit. De asemenea, trebuie asigurată *pregătirea psihologică* a elevilor pentru muncă, sub aspectul dezvoltării sentimentelor, convingerilor, atitudinii pozitive față de muncă, ca premise ale dragostei pentru profesiunea aleasă. Pe linia pregătirii elevilor pentru alegerea adecvată a profesiunii, în sensul celor arătate mai sus, fără îndoială că orientarea profesională realizată în școală trebuie să fie îmbinată foarte strîns cu acțiunea tuturor celorlalți factori cointeresați în soluționarea justă a problemei. În primul rînd, este necesar să fie asigurată *o concordanță cît mai mare între dorințele și interesele familiei, cu aptitudinile reale ale elevilor cultivate în procesul instructiv-educativ*. Mai mult, familia trebuie atrasă în însăși acțiunea de pregătire a elevului pentru alegerea adecvată a profesiunii, prin dezvoltarea intereselor, stimularea înclinațiilor și promovarea aptitudinilor acestuia. Căci, așa cum observă pe bună dreptate unii psihologi [3] familia poate să pună la dispoziția copilului numeroase resurse sau, dimpotrivă, să-l priveze de ele. Familia poate să deschidă calea de acces spre diferite domenii de activitate sau să abată atenția de la acestea. Astfel de resurse sînt cele literare, artistice, tehnice, științifice, sociale etc., care vor conduce la formarea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor elevilor. Antrenarea copilului în variate activități de natura celor amintite orientează atenția, stimulează curiozitatea și permite consolidarea unor preocupări care generează interese predominante — premise necesare pentru alegerea profesiunii viitoare. În acest fel, șansele de preîntîmpinare a dezacordului dintre școală și familie cresc considerabil, asigurînd o bază unitară îndrumării profesionale. Dacă asociem la această colaborare și contribuția altor factori — întreprinderi și instituții de stat și economice — desigur că *baza unitară a acțiunii de orientare profesională* crește și se întărește și mai mult.

*

Ținînd seama de aspectele teoretice mai sus analizate, o deosebită importanță pentru etapa actuală de intensificare a muncii de îndrumare profesională prezintă și modalitățile practice de organizare a activității

[3] D. E. Super, *La psychologie des intérêts*, Presses Universitaires de France, Paris, 1964, p. 186.

concrete de orientare profesională în școală. Se înțelege că aspectele organizatorice sînt o consecință directă a concepției generale care stă la baza pregătirii elevilor pentru alegerea adecvată a profesiunii viitoare. Sistemul de măsuri ce se aplică este determinat de caracterul concepției, de sarcinile imediate și de perspectivă ale orientării profesionale.

Din capul locului, trebuie făcută distincția între particularitățile specifice ale orientării profesionale în școala generală față de aceea din licee. În școala generală, după cum se știe, activitatea de orientare se desfășoară în două direcții : fie pe linia pregătirii elevilor pentru a continua studiile în liceele teoretice sau de specialitate, fie pe linia îndrumării lor spre diferite școli profesionale în vederea calificării. În funcție de cele două linii, activitatea de pregătire și de îndrumare profesională prezintă aspecte distincte. În primul caz, absolvirea școlii generale nu constituie pentru elev un moment final și definitiv în alegerea profesiunii. Continuarea studiilor în liceu îi permite să-și precizeze și mai mult interesele și aptitudinile. Aici unele oscilații și eventuale greșeli se mai pot corecta pe parcurs. În ultimă instanță, nici furcarea nu constituie un obstacol, deoarece, după examenul de maturitate elevul poate să-și reorienteze interesele anterioare nedefinite suficient. Evident că o diferențiere și mai mare prin gruparea obiectelor în mai multe profiluri (matematică-fizică, biologie-științe naturale, limbi străine etc.) ar permite o mai strînsă corelare cu înclinațiile, interesele și aptitudinile elevilor în proces de formare.

Mai trebuie avut în vedere și faptul că în perioada adolescenței posibilitățile de autocunoaștere pe baza experienței personale cîștigate sînt mai mari, comparativ cu vîrsta precedentă, ceea ce face ca alegerea profesiunii să se producă cu mult mai conștient și mai adecvat. Prin însăși natura pregătirii în liceu, apariția unor interese centrale cu o orientare profesională net exprimată spre o calificare superioară crește în mod simțitor [4].

În cel de-al doilea caz, problemele pregătirii și îndrumării profesionale sînt mai dificile și mai complexe. Pe de o parte, aceste particularități sînt generate de faptul că în perioada preadolescenței interesele și aptitudinile nu s-au conturat încă definitiv. Este adevărat că nici după intrarea într-o școală profesională posibilitățile pentru o eventuală reorientare a intereselor nu sînt îngrădite, date fiind cursurile serale și fără frecvență liceale, care permit continuarea studiilor și obținerea unei calificări superioare. Pe de altă parte, particularitățile amintite sînt condiționate și de caracterul școlilor profesionale, care impun o specializare cu mult mai restrînsă în cadrul unei ramuri de producție delimitate (metalurgică, electrotehnică, textilă, comercială etc.).

Avînd în vedere cele arătate, conținutul și formele de organizare a activității de îndrumare profesională în școala generală și în licee vor fi adaptate specificului tipurilor respective de școli. În acest sens, pre-

[4] L. Walther, *Orientation professionnelle et carrières libérales*, Etude psychologique, Ed. Univ. Fribourg, 1962.

gătirea și îndrumarea elevilor în școala generală dobîndesc în mod predominant caracterul unei *preorientări profesionale* și *orientări școlare*.

Precizarea este necesară, deoarece nu în toate cazurile noțiunile de „preorientare", de „orientare școlară" și de „orientare profesională" sînt uzitate în accepția adecvată, pentru a denumi în fapt etape diferite, de nivele succesive, ale procesului general de pregătire a elevilor pentru alegerea viitoarei profesiuni. Cîtă vreme preorientarea are un caracter mai general și mai puțin diferențiat, orientarea școlară vizează îndrumarea elevilor spre unul din tipurile de școli existente în sistemul nostru de învățămînt. În ceea ce privește orientarea profesională, pe lîngă faptul că ea cuprinde și îndrumarea adulților în afara școlii, în plus, cînd este vorba de elevi, acțiunea de pregătire și îndrumare profesională conduce la alegerea unei specialități mai precis delimitate și cu un grad mai mare de stabilitate. Trecînd la precizarea unor forme de organizare a activității de pregătire și îndrumare profesională a elevilor, se impune a sublinia *necesitatea coordonării muncii diferiților factori cointeresați în rezolvarea problemei.* Obiectivul principal al acestei coordonări îl constituie dezvoltarea optimă a intereselor, a înclinațiilor și aptitudinilor elevilor în vederea alegerii adecvate a profesiunii.

În condițiile activității școlare, rolul de coordonator îi revine diriginteului clasei (psihologului școlar, acolo unde există), care prin natura funcției sale, conlucrează cu întregul colectiv pedagogic, cu medicul școlar, cu familia, cu organizațiile de pionieri și U.T.C., cu instituțiile extrașcolare și cu diverse întreprinderi și organe de stat și economice. Se înțelege că activitatea diriginților face parte din planul general al școlii de pregătire și îndrumare profesională a elevilor.

Realizarea sarcinilor acestei pregătiri și îndrumări presupune, pe lîngă folosirea intensivă și integrală a mijloacelor existente implicate în procesul de învățămînt (lecțiile, cercurile de elevi, activitățile practice etc.), și o serie de mijloace noi, instituite și dirijate în mod special spre atingerea scopurilor urmărite.

Toate acțiunile de pregătire și îndrumare profesională vor fi susținute prin aplicarea unui aparat științific de cunoaștere și determinare a nivelului de dezvoltare a aptitudinilor și capacităților elevilor. Este vorba, pe de o parte, de folosirea mijloacelor obișnuite pe care le oferă școala, din unghiul de vedere al cunoașterii preferințelor și înclinațiilor profesionale ale elevilor (compuneri, chestionare, anchete, convorbiri individuale, analiza lucrărilor executate de elevi etc.). Pe de altă parte, se impune elaborarea și aplicarea unor probe speciale de diagnoză a intereselor și aptitudinilor elevilor, pentru a asigura o cunoaștere mai obiectivă și a desfășura o muncă mai diferențiată cu fiecare elev.

Desigur că toate aceste date vor fi coroborate și vor servi la întocmirea unei caracterizări psihopedagogice a elevului, cuprinzînd și indicațiile concrete asupra direcției în care trebuie să se lucreze în viitor. În cazul caracterizărilor întocmite pentru elevii claselor de răscruce (a VIII-a și a XII-a), acestea vor cuprinde și recomandări cu privire la școala sau profesiunea cea mai indicată, în acord cu interesele și aptitudinile reale ale școlarilor respectivi.

*

Fundamentarea ştiinţifică a orientării profesionale presupune, în acelaşi timp, pe lîngă folosirea instrumentelor curente pe care le furnizează psihologia şi pedagogia, includerea în teoria şi practica orientării profesionale a cuceririlor mai recente din domeniul teoriei informaţiei, al instruirii programate, al ciberneticii etc. Noile cuceriri din aceste domenii vin să lărgească şi să îmbogăţească conţinutul, formele şi mijloacele de realizare a sarcinilor orientării profesionale în şcoală. De pildă, introducerea pe o scară mai largă a instruirii programate facilitează procesul dezvoltării intereselor şi aptitudinilor, prin asigurarea unei asimilări temeinice, prin adaptarea însuşirii cunoştinţelor, a formării priceperilor şi deprinderilor la ritmurile individuale de muncă intelectuală etc. Tot aşa, folosirea datelor teoriei informaţiei permite o mai bună verificare, dirijare şi control al procesului de educare a intereselor şi capacităţilor individuale, prin urmărirea pas cu pas a evoluţiei acestor însuşiri psihice (informaţia inversă), ca efect al măsurilor instructiv-educative aplicate. În aceste condiţii, îndrumarea şi conducerea procesului de pregătire şi orientare a elevilor spre diferite profesiuni dobîndesc mai multă eficienţă şi o mai temeinică bază obiectivă. La rîndul său, acumularea de date noi prin aceste instrumente de lucru deschide calea pentru noi generalizări teoretice în domeniul orientării în şcoală.

Desigur, problemele schiţate în rîndurile de mai sus nu au epuizat şi nu au adîncit în egală măsură toate aspectele pregătirii şi orientării profesionale a elevilor. Unele din acestea necesită a fi aprofundate prin cercetări ulterioare, în strînsă unitate cu practica organizării şi desfăşurării muncii de orientare profesională în şcoală, obiectiv devenit de mare actualitate, la realizarea căruia s-a şi păşit în mod hotărît.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ШКОЛЕ

(Резюме)

Подчеркивая значение и актуальность вопроса, авторы определяют профориентацию как «ансамбль теоретических принципов, а также методов и приемов, помогающих научному решению вопроса о подготовке и адекватном выборе профессии учащимися». Она разрабатывается в соответствии с данными психологии, педагогики, гигиены, социологии и др.

Профессиональная ориентация считается составной частью системы всестороннего воспитания молодежи. Психо-педагогические вопросы занимают центральное место в концепции о профориентации. Хорошее профессиональное руководство подразумевает изучение интересов, индивидуальных способностей учащихся, а также формирование и развитие этих интересов и способностей. Это ведет к необходимости в разработке системы мероприятий по их выявлению, а также методов для осуществления этой задачи.

Авторы указывают, что необходимо учесть социальные требования и даже признать их первичность по сравнению с личными интересами и желаниями. Это требование осуществимо если имеем в виду характер нашей экономики и совпадение общих интересов с личными в социалистическом обществе.

К этим основным положениям профориентации можно прибавить еще и необходимость в развитии общественно-политической мотивации в ансамбле научного мировоззрения.

Центральной идеей является положение о том, что профориентация — это не простое информационное мероприятие, а систематичное формативное действие, предусматривающее совместное влияние нескольких факторов.

LES FONDEMENTS THÉORIQUE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES ÉCOLES

(Résumé)

En soulignant l'importance et l'actualité de ce problème, les auteurs définissent l'orientation professionnelle comme étant „un ensemble de principes théoriques, de méthodes et de procédés destinés à faciliter la solution scientifique du problème de la préparation et du choix approprié de la profession par les élèves". Cela se réalise conformément aux données fournies par la psychologie, la pédagogie, l'hygiène, la sociologie etc.

L'orientation professionnelle est considérée en tant que partie intégrante du système d'éducation multilatérale des jeunes. Les implications psychopédagogiques occupent une place essentielle dans la conception de l'orientation professionnelle. Une bonne orientation professionnelle suppose la connaissance des intérêts, des aptitudes individuelles des élèves, de même que la formation et le développement de ceux-ci. À cette idée se rattache la nécessité d'élaborer des moyens de diagnose, de même qu'un système de méthodes à l'aide desquelles l'école puisse accomplir cette tâche.

Ensuite, les auteurs affirment qu'il est nécessaire de prendre en considération les exigences de la société et même de reconnaître la priorité de celles-ci sur les intérêts et les aspirations personnelles. Cela est réalisable si l'on tient compte du caractère planifié de notre économie et de la concordance des intérêts sociaux avec les intérêts individuels dans la société socialiste.

A ces coordonnées fondamentales de l'orientation professionnelle peut s'ajouter aussi la nécessité du développement d'une motivation sociale-politique dans le cadre d'une conception juste du monde et de la vie.

L'idée centrale de l'étude est que l'orientation professionnelle ne constitue pas une simple campagne d'enquêtes, mais une action formative, systématique et de longue durée qui exige la collaboration de plusieurs facteurs.

THE THEORETICAL BASES OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN SCHOOL

(Abstract)

Stressing the importance and topicality of the problem, the authors define professional orientation as "a body of theoretical principles, methods and procedures meant to contribute to a scientific solution of training and choosing the right profession by pupils". This is done with the help of psychology, pedagogy, hygiene, sociology, etc..

Professional orientation is regarded as an integral part of the system of all-round education of the youth where psychology and pedagogy have a large part to play. No professional guidance is possible without a thorough knowledge of the pupils' interests and aptitudes, without their formation and development. Hence the necessity for the school to employ appropriate methods to diagnose all this.

Social demands must be duly considered and even given preference over individual interests and desires. This is all the more natural as we have a planned economy where social and individual interets are harmoniously blended. A social-political motivation as part of a correct world outlook is indispensable, the authors say.

The main idea of the study is that professional orientation is a long, formative and systematic process where several factors are involved.

Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale

Prof. dr. docent GH. ZAPAN

În Îndrumătorul pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor, întocmit de colectivul Filialei din Cluj a Institutului de științe pedagogice [1], care trebuie considerat ca un îndrumător clasic, deosebit de valoros, în această privință, se spune că în general, pentru studierea psihologică și pedagogică a elevilor trebuie să întrebuințăm metode și procedee diferite. Folosind mai multe metode, putem obține date care se completează și se verifică reciproc, dînd astfel educatorului posibilitatea unor generalizări temeinice și obiective. Metodele de cercetare psihologică a elevilor recomandate în acest Îndrumător, în care se indică și modul de caracterizare a elevilor, sînt, în special : observația, apoi analiza produselor activității, convorbirea și analiza datelor biografice.

Sarcina cunoașterii și caracterizării elevilor revine profesorilor și în special profesorului-diriginte. Trebuie să considerăm însă că observațiile pe care profesorii le fac asupra elevilor nu sînt și nici nu pot să fie complete și nici sigure și de aceea aprecierile lor sînt adeseori subiective. Ei nu pot observa în permanență pe elevi, ci doar numai în acele împrejurări în care vin în contact cu aceștia.

Criticînd punctul de vedere subiectiv în aprecierea personalității, Lenin scrie : „după ce criteriu să judecăm «gîndurile și sentimentele» *reale* ale personalităților *reale* ? Se înțelege că acest criteriu nu poate fi decît unul singur : *acțiunile* acestor personalități " [2]. Aceeași idee este formulată de Lenin și în citatul următor : „Omul nu e judecat după cele ce spune sau gîndește el despre sine, ci după faptele lui" [3]. Această con-

---

[1] *Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor* (întocmit de colectivul Filialei din Cluj a Institutului de științe pedagogice), București. E.S.D.P., 1961.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, Vol. I, E.S.P.L.P., 1956, p. 398.

[3] V. I. Lenin, *Opere*, Vol. 14, E.S.P.L.P., 1954, p. 210

cepție riguros obiectivă în aprecierea personalității și în cunoașterea trăsăturilor psihice ale oamenilor, pe baza faptelor și a acțiunilor, a fost numită de Lenin adevăr marxist [4].

De aceea, considerăm că informațiile profesorilor asupra elevilor trebuie negreșit completate și cu alte informații, în măsură să ducă la aprecieri obiective, bazate pe cît mai multe date ale realității, verificate și reciproc confirmate.

Observațiile amănunțite asupra comportării și manifestărilor elevilor, pe care nu le pot face nici profesorul-diriginte și nici toți profesorii în ansamblu, se pot realiza foarte bine în anumite condiții, pe care le vom indica în cele ce urmează, de către colectivul clasei, în împrejurări diferite atît din viața școlară, cît și din cea extrașcolară a elevilor.

Bineînțeles, pentru a putea obține în acest sens date valabile din partea colectivului clasei, elevii trebuie educați, pe baza unor exerciții sistematice, să facă observații juste și aprecieri obiective asupra membrilor colectivului.

Aprecierea obiectivă a colectivului clasei aduce o mare simplificare și în același timp o precizare și o adîncire în cunoașterea elevilor. Aceasta se realizează prin observațiile și informațiile permanente și autentice ale elevilor — îndrumați să facă observații corecte și aprecieri obiective —, prin utilizarea largă a controlului și autocontrolului în aprecieri, pe baza noilor informații.

Este de presupus că prin utilizarea și accentuarea în acest domeniu a principiilor și metodelor științelor moderne, puse în evidență de cibernetică, se va putea realiza un progres însemnat și în posibilitățile de cunoaștere obiectivă a oamenilor.

Se știe că cibernetica este știința despre conducerea, comanda și controlul proceselor și operațiilor complexe, care au loc în organisme, mașini, societate sau alte sisteme, independent de substratul lor material.

Dintre elementele cele mai importante ale modului cibernetic de analiză *conexiunea inversă* (privind verificarea și corectarea deciziilor pe baza noilor informații), precum și recepționarea și prelucrarea unor *informații multiple și veridice*, trebuie considerate ca foarte importante și evidente și pentru problema aprecierii obiective a personalității.

Rolul profesorului nu va fi astfel diminuat, ci dimpotrivă. Profesorul-diriginte va fi mai întîi foarte bine informat, nu numai prin observații și constatări proprii, ci și din partea altor profesori și în special din partea colectivului clasei, prin relatări precise, multilaterale și permanent verificate în raport cu datele realității, despre fiecare elev în parte. Va verifica la rîndul său și preciza trăsăturile esențiale sau importante pe care le-a sesizat și consemnat și el, ca și toți ceilalți prosesori, în primul rînd în legătură cu obiectul său de învățămînt. În acest mod, profesorul-diriginte, avînd la dispoziție toate informațiile necesare cu privire la cu-

[4] În acest sens a se vedea *Psihologia*, sub redacția A. A. Smirnov, E.S.D.P., 1958, p. 23.

noașterea elevilor, se va putea dedica și ocupa de astădată cu mult succes de *caracterizarea elevilor și de educația și îndrumarea acestora.*

Perfecționarea elevilor în vederea aprecierii obiective se realizează prin experiment natural, pe baza unor exerciții simple, integrate în activitatea școlară [5]. Astfel, cu ocazia lucrărilor scrise (extemporale, lucrări de control, teze etc.) la matematici, limba română, istorie, geografie etc., profesorii vor cere elevilor ca, după ce aceștia au terminat lucrarea, fiecare din ei să noteze, pe ultima pagină a caietului, numele acelora pe care îi apreciază, pe baza observației curente, că au rezolvat mai bine, precum și numele acelora pe care îi apreciază că au fost mai slabi la proba respectivă. Și anume, fiecare elev va aprecia pe primii 30% din colectivul clasei, în ordinea clasificării — începînd cu cel mai bun — și pe ultimii 30%, tot în ordinea clasificării, începînd cu cel mai slab. În cazul cînd un elev nu poate clasifica pe primii și pe ultimii 30%, va clasifica mai puțini. Fiecare elev se va aprecia și pe sine, trecîndu-se printre primii, printre ultimii, sau se va lăsa nescris, adică printre cei mijlocii.

Cunoașterea de sine are la bază de asemenea o clasificare față de ceilalți oameni. În această privință, Marx spune : „...omul se oglindește mai întîi în alt om. Numai raportîndu-se la omul Pavel ca la un semen al său, omul Petru se raportează la sine însuși ca om" [6].

Exemplu de clasificare : într-o clasă cu efectivul de 24 elevi, cu ocazia unei lucrări scrise la matematici, fiecare elev va indica, pe baza observațiilor repetate, clasificările primilor și ultimilor 7 elevi (30%), după schema următoare, ținînd seama în apreciere de natura probei și de posibilitățile fiecărui elev :

primul : 1. V. I.
2 etc.
.
.
.
7

mijlocii : —
18
.
.
.

ultimul : 24 B. E.

Profesorul respectiv, în cazul de față cel de matematici, își va putea perfecționa și el mai departe deprinderea de a-și cunoaște și de a aprecia obiectiv elevii. Cu ocazia experimentului cu elevii, deci înainte de a

[5] A se vedea articolul nostru *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele Româno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie", 1957, nr. 3. În această lucrare este descrisă în amănunt întreaga tehnică a aprecierii obiective.

[6] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ed. a III-a, E.S.P.L.P., 1957, p. 92.

vedea lucrările, profesorul va aprecia de asemenea pe primii 30% dintre elevi și pe ultimii 30%, adică pe cei mai buni și pe cei mai slabi la proba respectivă.

Chiar de la primul exercițiu, profesorul va atrage atenția elevilor că li se va cere deseori să facă asemenea clasificări asupra colegilor și asupra lor înșiși, în legătură cu diferite însușiri și aptitudini, și că ei trebuie ca în aceste aprecieri să dea rezultate din ce în ce mai apropiate de datele obiective ale realității. De aceea, li se recomandă ca prin observații continue și sistematice și chiar prin discuții în cercuri restrînse cu colegii, sau în colectiv, să se preocupe de cunoașterea calităților și a defectelor tuturor elevilor clasei, în primul rînd în legătură cu posibilitățile lor la diferite obiecte de învățămînt, teoretice și practice, să verifice apoi și să corecteze concluziile, pe baza manifestărilor reale ale elevilor în activitatea lor școlară și extrașcolară.

Valorificarea lucrărilor se face de către profesor, mai întîi prin clasificare și apoi prin note, pe baza rezultatelor reale. În modul acesta, obținem, pe de o parte, clasificarea elevilor după rezultatele reale la proba considerată, examinată și notată de profesor, iar pe de altă parte, clasificările la aceeași probă, apreciate anticipat de elevi și de profesor. Din compararea clasificărilor date prin apreciere cu clasificarea reală (care se va scrie pe tablă) se va putea examina gradul de obiectivitate, respectiv de subiectivitate, al fiecăruia în apreciere. Procedîndu-se în modul arătat, se constată că erorile în aprecieri ale elevilor scad în mod treptat.

Pe baza clasificărilor parțiale date de elevi, se poate obține o clasificare medie a clasei. În cazul cînd colectivul a fost perfecționat, prin exercițiul descris mai sus, în cunoașterea de sine și a semenilor, se constată că clasificarea medie a aprecierii colectivului corespunde foarte bine cu clasificarea obținută pe baza performanțelor reale.

Progresul în cunoașterea și aprecierea obiectivă a semenilor și de sine se datorește atît exercițiilor ca atare, urmate de autocontrol, cît și, mai cu seamă, faptului că participanții la aceste exerciții, știind că vor trebui să clasifice just pe toți elevii din clasă, din diferite puncte de vedere, sînt interesați de astădată să observe cu multă atenție toate manifestările elevilor în activitatea lor școlară și pe cît posibil și extrașcolară, pentru a-i cunoaște cît mai bine și pentru a-și forma convingeri juste asupra posibilităților și defectelor lor. Exercițiile descrise de apreciere prin clasificări au rolul de a stimula observațiile asupra semenilor, cît și autoobservarea. Totodată, ele au un rol de întărire a aprecierilor formate prin observații care corespund cu realitatea și de corectare a celor ce nu corespund.

Colectivul educat în aprecieri obiective poate indica o clasificare a membrilor colectivului valabilă din punctul de vedere al realizării unei activități și în cazul cînd activitatea este numai descrisă, fără a fi și executată. Acest lucru prezintă importanță prin aceea că un asemenea colectiv poate indica clasificări valabile, obiective și în cazul aprecierii unor însușiri psihice, ca trăsăturile de personalitate, care pot fi descrise în esența lor, în conduita oamenilor, dar care nu pot fi demonstrate

sau experimentate comod în fața elevilor, într-un timp scurt ca acela în care se fac asemenea cercetări în școală.

Desigur că aprecierile obiective trebuie să se sprijine pe datele certe ale realității, pe care elevii au avut ocazia să le cunoască bine din comportarea și faptele colegilor.

Tehnica aprecierii obiective a clasei prin ancheta cu elevii în vederea diagnosticării aptitudinilor și totodată în scopul perfecționării mai departe a elevilor în aprecierea obiectivă este următoarea :

Fiecare elev are cîte o foaie de hîrtie de caiet și un creion. Elevii iscălesc mai întîi citeț foile, în partea de sus, indicînd totodată clasa, școala, localitatea și data. Vor răspunde apoi în scris care sînt cei mai buni elevi din clasă, la o anumită însușire, și care sînt cei mai slabi. Pentru ca elevii să nu uite pe vreunul dintre colegi, se va putea scrie pe tablă lista cu numele elevilor clasei. Profesorul va lămuri mai întîi elevilor, printr-o descriere amănunțită, însușirea pe care vrea să o cerceteze și nu va trece la anchetă decît după ce se va convinge că toți elevii sînt bine lămuriți asupra problemei.

Se recomandă ca ancheta să înceapă numai cu acele însușiri la care elevii pot răspunde mai ușor și mai precis, de exemplu : aptitudini la matematici, talent literar etc. Profesorul va aprecia singur ordinea de cercetare a însușirilor, avînd în vedere condițiile și ambianța specială a clasei. Elevii vor clasifica numai pe primii și pe ultimii 5 din clasă, pentru un efectiv al clasei pînă la 30 de persoane ; cînd efectivul este mai mare de 30, se vor cere clasificările primilor și ultimilor 6 elevi sau chiar 7. În clasificări vor fi luați în considerare și elevii care lipsesc. Fiecare elev va trebui să se clasifice și pe el însuși, pe rangul pe care crede sincer că merită : printre primii 5 (respectiv 6 sau 7), printre ultimii 5, sau printre cei mijlocii.

Profesorul va arăta elevilor folosul pe care îl vor avea de pe urma acestor cercetări în perfecționarea lor mai departe în ce privește cunoașterea de sine și a semenilor, precum și aplicațiile acestei cunoașteri, în special în orientarea profesională.

Într-o ședință următoare, profesorul va scrie pe tablă rezultatul general obținut pe baza mediei clasificărilor date de întreaga clasă, pentru ca astfel elevii, comparînd clasificările date prin aprecieri individuale cu clasificarea medie dată de colectiv, să-și poată corecta erorile în aprecieri și să se perfecționeze astfel mai departe în posibilitatea aprecierii obiective.

Cum trebuie să prelucreze profesorul clasificările date de elevi pentru a obține clasificarea medie indicată de colectiv ?

Valorificarea rezultatelor se face, pentru o anumită însușire, în felul următor : fiecare dintre cei 5 elevi dați primii la clasificare, de fiecare coleg în parte, se notează pe un apel al clasei cu semnul + (plus) și fiecare dintre cei 5 dați ultimii la clasificare cu semnul — (minus). Se numără apoi punctele fiecăruia, pozitive sau negative, fiecare plus reprezintă + 1 și fiecare minus reprezintă — 1. Apoi se face suma algebrică. De exemplu : $+17 - 7 = 10$ sau : $+ 5 - 14 = - 9$. Elevul care întru-

neşte cele mai multe puncte pozitive este primul la clasificare, iar cel cu mai multe puncte negative este ultimul.

Profesorul poate întrebuința și un procedeu expeditiv în ancheta cu elevii :

Fiecare elev are în față foaia cu clasificările date de el colegilor la diferitele însușiri cerute și descrise de profesor. Profesorul are în față un apel al clasei. El anunță una din însușirile la care elevii s-au apreciat prin clasificări, de exemplu : „aptitudini la matematici". Apoi, citind de pe apelul clasei numele primului elev, de pildă A., spune : „Acei care l-au clasificat pe A... printre primii 5 (respectiv 6 etc.) la matematici să ridice mîna". Profesorul numără cîți elevi au ridicat mîna. De exemplu 9. El scrie pe apel + 9 în dreptul elevului A..., la rubrica matematici. Apoi, profesorul spune : „Acei care l-au clasificat pe A... printre ultimii 5 (respectiv 6 etc.) la matematici să ridice mîna". Profesorul numără de asemenea cîți elevi au ridicat mîna. De exemplu 2. El adaugă pe apel — 2 în dreptul elevului A... la rubrica „matematici". Deci, în scopul clasificării la „aptitudini la matematici", elevul A... a obținut 9 — 2 = 7 puncte.

Profesorul continuă la fel și cu ceilalți elevi, în vederea obținerii punctajului pentru clasificarea după aptitudinile la matematici.

Întrucît pe această cale calculul punctajului se face foarte rapid, profesorul va putea termina, în aceeași ședință, calculele pentru mai multe însușiri. La sfîrșitul ședinței elevii vor preda profesorului foile pe care au făcut aprecierile, pentru ca acesta, în anumite cazuri, să poată face un control al calculelor. Totodată, profesorul va putea urmări astfel dacă fiecare elev este deprins în adevăr să-și aprecieze colegii în mod obiectiv.

Procedeul expeditiv de calcul în ancheta cu elevii descris mai sus prezintă avantajul că diagnoza se obține foarte rapid, iar *autocontrolul elevilor în aprecieri obiective este imediat, deci foarte eficace.* În adevăr, în indicațiile prin ridicare de mîini, fiecare elev educat să facă aprecieri obiective se poate perfecționa mai departe în acest sens, deoarece el își dă seama că aprecierile sale corespund sau nu și în ce măsură cu aprecierea întregului colectiv care a fost de asemenea educat în prealabil să facă aprecieri obiective. În sfîrșit, acest procedeu mai prezintă și avantajul că educă pe elevi să-și formeze păreri proprii juste și să aibă curajul răspunderii, deoarece fiecare elev trebuie să-și arate în față clasei părerea sa sinceră asupra colegilor, precum și aprecierea asupra însușirilor proprii.

Clasificarea elevilor, la o anumită însușire se poate face și mai exact, prin calcule, în felul următor : primii 5 elevi la clasificare, dați pe fiecare foaie, se notează în puncte, pe un apel, respectiv cu 5, 4, 3, 2, 1, începînd cu cel mai bun (primul la clasificare se notează așadar cu 5 puncte), iar ultimii 5 elevi se notează respectiv cu —5, —4, —3, —2, —1, începînd cu cel mai slab (ultimul la clasificare se notează deci cu —5 puncte). Se calculează apoi suma algebrică a punctelor întrunite de fiecare elev, care ne conduce la clasificarea elevilor în clasă.

Pentru calculul clasificării elevilor în clasă, pe baza anchetei cu elevii, după ultimul procedeu descris mai sus, se va putea forma cîte un tablou pentru fiecare însușire. Pe tablou se vor trece : denumirea însușirii examinate, școala, clasa și anul.

Tabloul se va completa pe o foaie de pătrățele cu latura de 0,5 cm și va cuprinde: pe liniile din stînga apelul clasei în ordine alfabetică, fiecare elev avînd numărul de ordine respectiv. Coloanele care urmează în dreapta cuprind de asemenea apelul (indicat numai prin numerele de ordine ale elevilor). Pe aceste coloane, corespunzătoare fiecărui elev, se scriu aprecierile date de elevul respectiv colegilor săi din clasă, pe bază de clasificare, transformate în punctajul arătat: 5, 4, 3, 2, 1 sau —5, —4, —3, —2, —1. Suma algebrică obținută de fiecare elev din clasă, ca și clasificarea elevilor în clasă la însușirea respectivă se vor trece pe ultimele două coloane din dreapta tabloului.

De pe acest tablou se pot vedea clasificarea fiecărui elev indicată de colectiv precum și gradul de concordanță a aprecierilor și a autoaprecierilor făcute de fiecare cu aprecierea indicată de colectiv.

Clasificările elevilor, obținute prin unul sau altul din procedeele arătate mai sus, se vor mărgini la indicarea primilor și ultimilor 30% elevi din efectivul clasei Clasificarea va începe cu rangul 1 (cel mai bun) și se va termina cu rangul reprezentat de efectivul clasei (adică cu cel mai slab).

Motivul pentru care se cere clasificarea primilor și ultimilor 30% elevi este următorul: diferențierea prin clasificare a primilor și a ultimilor elevi din colectiv, care de fapt ne interesează în primul rînd pentru caracterizarea elevilor din punctul de vedere al unei anumite însușiri, este mai ușor de făcut decît clasificarea celor mijlocii. Pe de altă parte, se știe că curba de distribuție (frecvență) a lui Gauss împărțită în 5 clase ne dă aproximativ următoarele frecvențe: 10%, 20%, 40%, 20% și 10% care, în colective neselecționate, corespund calificativelor celor 5 clase cu care apreciem de obicei, comparativ, performanțele oamenilor: f. bine, bine, mijlociu, slab și f. slab.

Desigur că în școală, în măsura posibilităților, se vor aplica și alte metode de cunoaștere a elevilor, după îndrumările psihologului școlar, începînd cu metoda biografică, necesară în genere, și aplicînd și metoda testelor, în cazul unor anumiți copii-problemă.

Rezultatele obținute prin aprecierea obiectivă a clasei, ca și prin alte metode, se consemnează într-un tabloul cu titlul „Foaie de observație a clasei", în care sînt trecute apelul clasei și rubricile corespunzătoare diferitelor însușiri și aptitudini examinate. În fiecare rubrică se trece pentru fiecare elev în parte clasificarea acestuia la însușirea respectivă. Pentru fiecare însușire nu vor fi clasificați decît primii 30% dintre elevi (primul avînd rangul 1) și ultimii 30% (ultimul avînd rangul exprimat prin numărul care reprezintă efectivul clasei). În dreptul celorlalți 40% dintre elevi se va trece pe tabel o liniuță orizontală „—" indicînd rangul mijlociu de clasificare.

Desigur că pe baza rangurilor de clasificare foaia de observație nu indică particularitățile psihice și aptitudinile elevilor decît în mod comparativ cu elevii clasei respective. De aceea, în aplicațiile care se vor face pe baza foii de observație trebuie să se țină seama și de nivelul colectivului (și chiar al diferiților elevi) la însușirea respectivă, față de alte colective asemănătoare. Acest lucru nu este de loc greu de făcut de către profesorii care și-au însușit metoda aprecierii obiective a elevilor și care au experiența școlilor și claselor cu nivel diferit.

Însușirile prevăzute în „Foaia de observație a clasei" trebuie să fie dintre cele mai importante în legătură cu cunoașterea elevilor, în scopul tratării lor individuale în procesul muncii instructiv-educative și al preorientării și orientării profesionale. În acest scop, pe tabel sînt consemnate cu precădere și aptitudinile în legătură cu diferitele obiecte de învățămînt.

„Foaia de observație a clasei" cuprinde în principiu următoarele însușiri (tabloul mai vechi propus de noi a fost revizuit de curînd și aplicat în școală, în colaborare cu tov. lector Al. Cazangiu de la catedra de metodică a Universității București) :

1. Spirit de colectiv.
2. Atitudine socialistă față de muncă și de bunul obștesc.
3. Concepții și convingeri politico-morale formate în spiritul idealurilor societății noastre socialiste.
4. Bun tovarăș — dragoste față de oameni.
5. Spirit de ordine și disciplină.
6. Putere de autoeducare — de desăvîrșire.
7. Onestitate, cinste, dreptate, sinceritate, principialitate în muncă și în comportare.
8. Spirit de inițiativă, de organizare și de conducere.
9. Promptitudine și spontaneitate în răspunsuri și atitudini juste.
10. Om de nădejde.
11. Fire sensibilă, emotivă.
12. Spirit practic.
13. Patriotism (dragoste de patrie, prețuirea tradițiilor de luptă și a valorilor culturale ale poporului).
14. Darul vorbirii.
15. Calități de educator.
16. Aptitudini și spirit inovator în tehnică.
17. Aptitudini în probleme administrative și economice.
18. Inteligență (spirit creator în rezolvarea situațiilor și problemelor noi).
19. Aptitudini literare.
20. Aptitudini la limbi străine (moderne).
21. Aptitudini la limbi clasice (latină).
22. Aptitudini la desen (arte plastice).
23. Aptitudini muzicale (voce-instrumente).
24. Aptitudini filozofice (materialism dialectic și istoric, socialism științific, economie, drept, logică, psihologie).
25. Aptitudini la istorie.
26. Aptitudini la geografie.
27. Aptitudini la științe naturale (geologie, botanică, zoologie, anatomie-fiziologie, biologie).
28. Aptitudini la matematici.
29. Aptitudini la fizică.
30. Aptitudini la chimie.
31. Aptitudini la educație fizică și sport.
32. Îndemînare manuală.

Clasificările care indică însușiri excepționale, pozitive sau negative, vor fi însemnate pe „Foaia de observație a clasei" cu cîte un punct pus în urma rangului de clasificare.

Caracterizarea elevului se face pe baza profilului său psihologic consemnat în „Foaia de observație a clasei", care rezultă din clasificarea aptitudinilor. Desigur că fiecare elev va putea fi caracterizat și prin alte însușiri (calități și defecte), în afara celor trecute pe tabel, și care sînt bine cunoscute din conduita și din activitatea elevului. Acestea se vor trece la rubrica „Observații". În modul acesta pe „Foaia de observație" vor fi consemnate toate însușirile care caracterizează pe fiecare elev în parte. Tot la rubrica „Observații" se vor face și trimiterile la caietele și pasajele în care s-au făcut interpretări asupra elevului pe baza consemnărilor de detaliu înregistrate cu ocazia observării acestuia în activitatea și în comportarea lui școlară și extrașcolară.

În general, aprecierea obiectivă a personalității este indicată să fie exercitată, ca metodă de bază, atît de profesor, în vederea cunoașterii juste a elevilor, cît și de elevi, în scop educativ, în vederea aplicării ei atît în școală, în orientarea și autoorientarea profesională, cît și mai tîrziu în viață, în special în misiuni privind îndrumarea, selecția și conducerea oamenilor, pe baza cunoașterii și aprecierii lor obiective.

Pe baza caracterizării elevilor, a necesităților economice și sociale și a interesului manifestat de elevi, se procedează mai întîi la o preorientare profesională. Aceasta trebuie să aibă loc cu 2 sau 3 ani înaintea absolvirii școlii generale sau a liceului. Preorientarea profesională este urmată de o modelare a activității profesionale respective sau a unui grup de activități profesionale. Prin modelarea activității profesionale se înțelege o activitate simplificată, care imită în parte, dar în mod esențial, o activitate profesională.

Modelele experimentale indicate să fie aplicate în școala generală sînt aparate care se referă la dobîndirea deprinderilor profesionale de către școlari, în vederea înlesnirii lor în însușirea unor profesiuni productive [7].

Exercitarea pe modele experimentale, adaptate scopului, ne poate indica într-un timp relativ scurt deprinderile elevilor, interesul lor și posibilitățile lor de calificare în profesiunea respectivă.

Modelarea activităților profesionale teoretice în liceu, în legătură cu diferitele obiecte de învățămînt, se face sub conducerea profesorilor de specialitate și are loc în afara orelor de curs. Profesorul va stabili programul analitic corespunzător activității profesionale care se modelează. Acest program va trebui să coincidă în mare măsură cu programul analitic conceput ca cel mai bun pentru concursul la facultatea respectivă în care absolventul va primi pregătirea profesională.

Modelarea activităților profesionale teoretice va putea fi realizată de profesorul însuși, sau, sub conducerea acestuia, de către meditatori, sau

[7] A se vedea articolul nostru în colaborare cu M. Floru, Al. Cazangiu, N. Lungu, intitulat *Modele experimentale pentru dobîndirea deprinderilor de către școlari în vederea îndrumării și înlesnirii lor în însușirea unor profesiuni productive*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1963.

cu ajutorul mașinilor pentru învățare, sau cu ajutorul manualelor programate.

Modelarea unor activități profesionale mai complexe, cum ar fi cele corespunzătoare profesiunilor tehnice superioare (inginerie etc.), reclamă atît o modelare teoretică, constînd din exerciții și probleme, de exemplu din matematici, fizică, chimie etc., cît și o modelare practică, constînd din activități tehnice.

Modelarea activităților teoretice și practice, profesionale, conduce prin exercitare la formarea și dezvoltarea la elev a aptitudinilor și deprinderilor profesionale, dacă în adevăr elevul prezintă predispoziții și posibilități pentru profesiunea modelată. În caz afirmativ, o dată cu dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor profesionale, la elev se dezvoltă interesul și dragostea pentru acea profesiune.

S-ar putea ca la un elev, prin modelarea unei profesiuni, să nu se dezvolte suficient aptitudinile și deprinderile profesionale sau să nu se dezvolte interesul și dragostea pentru acea profesiune. Atunci acest rezultat negativ, în aparență, poate deveni pozitiv în orientarea justă către o nouă profesiune, care va fi exercitată la început de elev, de asemenea prin modelare. Pe de altă parte, se dovedește că aproape totdeauna exercitarea prealabilă a unei profesiuni, chiar prin modelare, poate avea o acțiune pozitivă de transfer în cazul schimbării profesiunii. Dezvoltarea și manifestarea multilaterală a personalității nu trebuie socotite ca frîne, ci ca o condiție de progres.

ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ВИДУ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

В большинстве случаев учителя «не знают» своих учеников ; поэтому очень часто сделанные учителями характеристики носят субъективный оттенок.

Тщательные наблюдения над поведением учащихся — которые не в состоянии провести ни классный руководитель, ни остальные учителя — могут быть реализованы коллективом класса. С этой целью учащиеся обучаются, на основе систематических упражнений, проводить правильные наблюдения и объективно оценивать членов коллектива.

В статье описана техника объективной оценки в школе ; подчеркивается роль школьного психолога и классного руководителя. Указывается на то, что до профориентации должен быть еще один этап, период моделирования профессиональных действий с целью проверки развития профессиональных навыков и интереса к выбранной профессии.

LA CONNAISSANCE ET LA CARACTÉRISATION DES ÉLÈVES EN VUE DE LEUR ORIENTATION PROFESSIONNELLE

(Résumé)

Habituellement, les professeurs ne connaissent pas suffisamment leurs élèves. C'est pourquoi, les caractérisations que les professeurs font sur les élèves sont bien souvent subjectives.

Si le professeur principal ou les autres professeurs de la classe ne peuvent recueillir toutes les observations et les renseignements détaillés au sujet du comporte-

ment des élèves et de leurs manifestations, c'est au collectif des élèves qu'on peut remettre cette tâche en toute confiance. Dans ce but, les élèves doivent être habitués par des exercices systématiques à faire des observations justes et des appréciations objectives sur les membres de leur collectif.

Dans l'article on décrit la technique de l'appréciation objective utilisée en classe et l'on souligne le rôle du psychologue scolaire et du professeur principal en vue de la caractérisation des élèves. On y affirme que l'orientation professionnelle doit être précédée par une pré-orientation professionnelle qui consiste à modeler les activités professionnelles, afin de vérifier le développement des habitudes professionnelles et de l'intérêt pour la profession choisie.

THE KNOWLEDGE AND CHARACTERIZATION OF PUPILS IN VIEW OF THEIR PROFESSIONAL ORIENTATION

(Abstract)

Generally, teachers do not know their pupils very well, and the characters they give their pupils are often subjective. What the teachers, including the form masters, cannot do in the way of keen observation and accurate knowledge of a particular pupil is successfully achieved by the class who can be systematically trained to this end.

The article describes the technique of objective appreciation and assessment in school, and the part of the psychologist and form master in characterizing pupils. Professional orientation must be preceded by the modelling of professional activities with a view to checking the development of professional skills and interest for the career chosen by the pupil himself.

Aspecte medicale, psihologice și sociale în orientarea profesională a elevilor

Conf. dr. OCTAVIAN BERLOGEA
director al Institutului de expertiză și recuperare a capacității de muncă

Progresul social din ultimele decenii a dus la dezvoltarea economică a țării și la mărirea numărului de profesiuni. Prin procesele de automatizare în industrie, condițiile de muncă s-au schimbat în sensul scăderii eforturilor fizice, dar cu o creștere a efortului psihic, legat de necesitatea unei calificări superioare. Se creează condițiile adaptării muncii la nevoile și la posibilitățile umane fapt la care se poate ajunge numai printr-o corectă orientare profesională.

Prin această evoluție se mărește numărul de profesiuni accesibile tinerilor normali sau cu deficiențe, ei putîndu-se încadra în muncă după dorințele, interesele, pregătirea și aptitudinile lor.

Problema care se ridică este de a orienta pe fiecare tînăr după posibilitățile sale la locul de muncă potrivit. În acest scop, este necesar ca potențialul funcțional al individului să corespundă cerințelor profesiunii exercitate. Decizia alegerii profesiunii este rezultatul unui proces de deliberare și îndrumare desfășurat în cadrul școlii. Factorii care determină alegerea unei profesiun sînt de natură medicală, psihologică și socială.

Pentru a studia ponderea acestor factori în orientarea profesională *, un colectiv al Institutului de expertiză și recuperare a capacității de

---

* Comunicarea se bazează pe materialul de cercetare cules la Arad, Timișoara și București, care este în curs de prelucrare.

Această cercetare a fost efectuată împreună cu un colectiv format din medici, sociologi, psihologi și pedagogi.

muncă a efectuat în trimestrul al II-lea al anului 1966 și o cercetare pe toți elevii claselor a VIII-a și a XI-a de la școlile de cultură generală (1740 elevi) și pe elevii anului I ai școlilor tehnice (685) elevi din Arad, precum și pe studenții din anul I de la institutele de învățămînt superior din Timișoara, în număr de 2203.

În afară de aceasta s-a efectuat un studiu în profunzime pe un lot de 276 elevi din clasele a VIII-a și a XI-a de la Liceul Ion Slavici din Arad și de la Liceul Aurel Vlaicu din București, la care au fost investigați cu amănunțime factorii medicali, psihologici și sociali.

Obiectivele cercetării :

a) Determinarea factorilor biologici, psihologici și sociali care intervin în orientarea profesională. Stabilirea ponderii lor în alegerea profesiunii.

b) Raportul dintre gama de profesiuni necesare în cadrul dezvoltării economice a orașului Arad și cele spre care s-au orientat elevii claselor a VIII-a și a XI-a.

c) Profilul actual al unităților de învățămînt și perspectivele lor de dezvoltare în funcție de structura profesională a orașului Arad.

d) Raportul dintre profesiunea dorită de elevi, indicațiile profesionale date de părinți și de cadrele didactice, posibilitățile biologice, psihice și rezultatul pregătirii generale obținute de elevi.

e) Analiza comparativă a stării de sănătate a eșantionului de elevi din Arad și din București.

Metodica cercetării :

Cercetarea a fost efectuată de o echipă complexă de specialiști alcătuită din medici, psihologi, sociologi, pedagogi și asistente sociale. Aceasta a permis cuprinderea tuturor problemelor principale, în cercetare.

Pentru lotul reprezentativ de elevi s-au făcut examene medicale și psihometrice, anchete de teren la domiciliu și la școală. Din punct de vedere medical s-au făcut elevilor măsurători biometrice (înălțime, greutate, indice Spehl, indice ponderal etc.), pentru a stabili gradul de dezvoltare fizică. De asemenea, au fost supuși unor examinări medicale de specialitate pentru decelarea eventualelor deficiențe funcționale ca rezultat al unor maladii care pot să dea contraindicații profesionale.

Din punct de vedere psihologic s-au utilizat :

— Metoda chestionarelor, care a cuprins o convorbire dirijată pentru a obține aprecierea elevilor privind adaptarea școlară a intereselor lor majore în legătură cu viitoarea lor profesiune.

— Metoda probelor psihometrice pentru explorarea în adîncime a funcțiilor intelectuale și de personalitate.

— Probă de gîndire tehnică pentru evidențierea aptitudinilor tehnice și o probă practică, „proba strungarului".

— Testul „completare de fraze", test proiectiv, care oferă indicații în legătură cu preocupările majore ale elevului.

— Un chestionar în vederea depistării tendințelor patologice.

Aceste probe au fost etalonate anterior în Institut, pe elevi din țara noastră.

Datele obținute prin aceste metode au fost verificate prin comparație, luîndu-se ca punct de reper în lucru, pentru fiecare elev: a) situația lui școlară; b) caracterizarea profesorului-diriginte; c) rezultatele examinărilor medicale făcute de medicul școlar și de la policlinică; d) datele furnizate de conducerile organizațiilor de tineret cu privire la comportarea socială.

*

Din punct de vedere social, ca metode de cercetare au fost folosite: a) anchetele de opinii efectuate pe întregul lot de elevi din clasele a VIII-a și a XI-a (scopul efectuării acestor anchete a fost stabilirea fazei de formare a deciziei elevului); b) investigație la nivelul familiei pentru a stabili opiniile părinților, structura profesională a familiei, pregătirea școlară și profesională a părinților, concepția părinților asupra diverselor profesiuni, grupul de cunoștințe și rude care exercită influență asupra copilului; c) investigații la nivelul colectivității pentru a stabili profilul de perspectivă al orașului, necesitățile de cetățeni activi la care conduce dezvoltarea localității și cunoașterea locurilor de muncă din oraș.

Înfățișăm sumar modul cum s-au conturat, în cercetarea noastră, aspectele medicale, psihologice și sociale ale orientării profesionale.

Aspecte medicale:

Studiind comparativ morbiditatea elevilor cercetați la Arad și București, cu datele obținute de Institutul de igienă pe un lot de 2000 elevi din toate clasele din Ploiești și datele privind morbiditatea copiilor de aceeași vîrstă din mediul urban din toată țara, s-a găsit următoarea situație procentuală:

	Arad	*București*	*Ploiești*	*Mediu urban pe țară*
Tuberculoză	0	0,8	0,1	0,8
Tulburări psihice	1,3	2,4	3,3	0,9
Boli de ochi	2,6	3,2	4,7	0,7
Boli ale aparatului circulator	1,9	3,2	1,25	2,7

Din morbiditate s-au ales numai cîteva afecțiuni care prin natura lor pot da sechele ce influențează capacitatea de muncă a subiectului, în prezent sau în perspectivă.

Constatăm că tuberculoza prezintă un indice mai scăzut la toate școlile față de populația urbană din țară de aceeași vîrstă. Aceasta se datorează controlului periodic al dispensarului TBC, precum și acțiunii eficiente a medicului școlar în depistarea cazurilor și în tratamentul preventiv.

Procentual, tulburările psihice care cuprind nevroze și tulburări de comportament par în primul moment mai crescute în aceste școli, față

de cazurile depistate la totalitatea copiilor de aceeași vîrstă din mediul urban, Aceasta se poate explica prin decelarea precoce a acestor afecțiuni în școlile cercetate, datorită contactului permanent cu cadre pregătite și supravegherii medicale.

În cadrul bolilor de ochi, au fost trecute numai acele afecțiuni care dau tulburări ale acuității vizuale ce nu pot fi corectate complet prin ochelari. Examenul oftalmologic făcut tuturor elevilor a dus la descoperirea, în unele cazuri, a unor afecțiuni oculare neștiute de elevi, întrucît ei erau adaptați cu tulburările funcționale prezentate.

În bolile aparatului circulator, au fost trecute leziunile cardiace date de reumatism și leziunile congenitale. Cifra mai ridicată la București se datorează dispensarizării mai active și colaborării cu ASCAR-ul, care a cuprins și cazurile incipiente de boală. Procentajul pe școli cercetate luat în ansamblu este aproape egal cu cel găsit la copiii din mediul urban de aceeași vîrstă.

Din loturile de elevi examinați, s-a constatat că în 96% din cazuri nu au existat contraindicații între datele medicale și profesiunea dorită de elevi. Astfel, majoritatea elevilor cu deficiențe vizuale au fost bine orientați în profesiuni unde solicitările vizuale sînt mai reduse. 4% din elevii examinați nu au prezentat o concordanță între starea de sănătate și profesiunea dorită. Această neconcordanță se datorează faptului că deficiențele funcționale ale elevilor nu erau cunoscute de cadrele didactice, ceea ce a dus la indicații profesionale greșite. Elevii cu deficiențe somatice nu cunosc solicitările locurilor de muncă din profesiunile dorite, ceea ce duce, de asemenea, la orientare profesională greșită.

Analizînd datele obținute prin biometrie, constatăm că, ținînd seama de vîrstă, elevii din clasa a VIII-a sînt somatic relativ mai bine dezvoltați decît elevii din clasa a XI-a. Dezvoltarea mai redusă a elevilor din clasa a XI-a se poate atribui faptului că ei și-au petrecut prima copilărie în perioada de imediat după război, cînd au fost carențe alimentare.

Comparînd dezvoltarea somatică între elevii din Arad și din București, constatăm că cei din Arad sînt mai bine dezvoltați ca înălțime și greutate, atît fetele, cît și băieții, față de cei din București. Aceasta s-ar explica prin faptul că elevii din Arad practică efectiv sportul în cadrul asociațiilor sportive, pe cînd elevii din București fac numai educație fizică în orele de școală.

Aspecte psihologice :

Din corelarea datelor psihologice și pedagogice cu opinia elevului în legătură cu orientarea profesională s-au desprins următoarele constatări :

a) În 88% din cazuri există o concordanță pozitivă între aptitudinile reale constatate și interesul profesional manifestat de elev.

b) În 12% din cazuri nu există concordanță între aptitudinile reale constatate și interesul profesional manifestat. Dintre aceștia :

— 4% nu sînt corespunzători din punct de vedere al capacității intelectuale să se îndrepte către studii superioare (profesori, inginerl) ;

— 8% nu corespund datorită trăsăturilor temperamentale (tendință către instabilitate, emotivitate crescută, atitudine pasivă față de muncă). La aceștia, în proporție de 6%, examenul medical a evidențiat elemente nevrotice. Acești tineri fuseseră spitalizați în servicii de specialitate. În fața acestor „cazuri-problemă", s-a constatat că profesorii n-au ținut seama în procesul instructiv-educativ de elementele nevrotice depistate de medicul școlii.

c) Din punct de vedere al aptitudinilor tehnice, rezultatele evidențiază o deosebire marcantă între elevii claselor a XI-a real, unde accentul instrucției școlare cade pe matematică și a X-a umanistă, unde instrucția pune accentul pe asimilarea limbilor străine. Se observă o justă preorientare făcută de școală după absolvirea clasei a IX-a, în momentul bifurcării clasei a X-a în secția reală și umanistă.

Exemplul de mai jos ilustrează această situație :

Clasa a XI-a — Arad

Secția reală	*Secția umanistă*
32% elevi obțin calificative bune	15% elevi obțin calaficative bune
58% elevi obțin calificative mijlocii	45% elevi obțin calificative mijlocii
10% elevi obțin calificative slabe	40% elevi obțin calificative slabe

Este de remarcat preocuparea și orientarea majoră a tineretului de 17—19 ani către activitățile tehnice, științifice, avînd la bază studiul matematicii. Această constatare este confirmată și de structura claselor a X-a și a XI-a care cuprinde elevii de această vîrstă. Din 4 clase a XI-a, 3 sînt profilate pe învățămîntul real și 1 pe cel umanist.

Diferențele de orientare către secția reală și secția umanistă, între băieții și fetele acestui lot de 17—19 ani, arată că tinerele fete se orientează cu predilecție către secția umanistă. Această orientare se explică prin pregătirea pe care o prezintă specificul învățămîntului umanist (limbi străine, literatură, artă) care oferă posibilități de acces în profesiuni mai potrivite cu trăsăturile psihice și somatice ale fetelor. La aceasta mai contribuie și factori sociali, dintre care menționăm : existența a 2 școli pedagogice în oraș, apropierea școlii de domiciliul părinților și caracterul muncii legat de obligațiile sociale ale femeii.

d) S-a constatat că unii dintre diriginți, prin caracterizările făcute elevilor, au evidențiat mai mult o cunoaștere sub aspectul randamentului în procesul de învățămînt și mai puțin sub acela al trăsăturilor de personalitate.

Aspecte sociale :

Aradul este un oraș cu funcție principală industrială — axată pe construcția de mașini și prelucrarea metalelor, pe ramura textilă și alimentară. În prezent, are 140 000 locuitori și zilnic vin la Arad peste 11 000 navetiști de la 25—30 km depărtare. Conform planului de perspectivă, numărul de muncitori urmează să crească cu cca. 47%. Din necesarul de cca. 28 000 de muncitori activi, industria va utiliza 50%, urmată de construcții cu 16% și apoi de transporturi și de circulația măr-

furilor cu procente sensibil egale (8—9%). Din necesarul de 28 000 muncitori activi nici jumătate nu va putea fi acoperit de creşterea naturală a populaţiei din oraş, care trebuie să înlocuiască şi pierderile naturale (morţi şi pensionari). Aceasta duce la necesitatea unei imigrări de cca. 14 000 de muncitori activi. Dacă ţinem seama că din actualii elevi din clasa a VIII-a 17% şi din cei din clasa a XI-a 34% doresc să lucreze în învăţământ, cifra necesară de imigrare va fi şi mai mare. Această preponderenţă în orientarea profesională spre învăţământ se face din cauza posibilităţilor social-culturale existente în oraş şi în capitala regiunii, oraşul Timişoara : unităţi de învăţământ tehnic şi superior care oferă posibilităţi de pregătire în localitatea de domiciliu, constituind un element de atracţie către profesiunile menţionate. De asemenea, în raport cu caracteristicile sus-menţionate, trebuie să arătăm că procentele relativ reduse ale celor care doresc să lucreze în industrie (27,8% din clasa a VIII-a şi 31,9% din clasa a XI-a, faţă de creşterea cu 50% pe întregul oraş) fac să crească numărul de muncitori recrutaţi din mediul rural.

Deşi structura instituţiilor de învăţământ influenţează orientarea profesională a elevilor spre tehnic, totuşi, în cazul oraşului Arad, unde există un număr important de şcoli ce depăşesc ca profil nevoile economice ale localităţii, elevii se orientează spre profesiuni ce asigură posibilităţi de încadrare în oraş. Cei care nu reuşesc la aceste şcoli (cca. 10% din efectivul clasei a VIII-a) se încadrează în producţie şi revin la examene de admitere în anii următori sau urmează liceul fără frecvenţă.

Analizînd fenomenul prin prisma datelor privind încadrarea profesională a absolvenţilor şcolii generale din oraşul Arad la sfîrşitul anului şcolar 1964—1965, constatăm următoarele: din totalul de 1600 absolvenţi s-au orientat spre liceu 707 elevi, iar spre şcoli profesionale 577 elevi, care primesc o pregătire specifică nevoilor economice ale oraşului Arad. Din aceştia un număr de 290, deci un procentaj de 50,02%, s-au orientat spre profesiuni exercitate în sectorul industriei, cu tradiţie în localitate — Uzina de vagoane şi întreprinderile textile. Spre profesiunile exercitate în comunicaţii, industria lemnului şi comerţ s-au orientat 137 absolvenţi, în timp ce spre profesiunile cu şanse mai mici de exercitare în oraş absolvenţii s-au îndreptat astfel: muncitori în sectorul agricol (5 din 577), sectorul sanitar (surori) nici un candidat, sectorul hidrotehnic 1, sectorul forestier 5 şi sectorul cooperaţiei meşteşugăreşti 8. Precizăm că aceste cifre reprezintă între 1—5% din capacitatea de şcolarizare a anului I al şcolilor respective.

Menţionăm un element a cărui importanţă în orientarea profesională a apărut clar prin anchetele efectuate : unităţile de producţie vizitate de elevi au influenţat pozitiv în alegerea unor profesiuni, prin cunoaşterea unei game mai mari de profesiuni.

Grupul familial îşi exercită influenţa în primul rînd prin opinia părinţilor asupra aptitudinilor copilului, prin concepţia despre prestigiul social al profesiunii, prin avantajele şi dezavantajele acesteia, prin dorinţa sau uneori necesitatea de a avea copilul în cadrul sau apropierea gospodăriei. Însăşi pregătirea profesională şi şcolară a părinţilor poate reprezenta elemente de influenţare a copilului. De asemenea, şi grupul

de cunoștințe și rude care exercită o anumită profesiune poate constitui adesea un factor hotărîtor în determinarea deciziei de orientare profesională.

Investigațiile făcute au căutat să stabilească ponderea factorilor de influențare. Printr-o anchetă de opinie efectuată la elevii anului I din școlile profesionale și tehnice, precum și la studenții anului I, s-au ierarhizat influențele respective în formarea deciziilor de orientare profesională.

Dăm rezultatele pe ansamblul unităților de învățămînt superior din Timișoara.

	Factorii de influențare	Total anchetați	Gradul de influențare în formarea deciziei — au influențat: în primul rînd	în al II-lea rînd	în al III-lea rînd	în al IV-lea rînd	în al V-lea rînd	Nici o influență
	Sfatul părinților	100,0	19,6	15,9	13,7	8,6	5,7	36,5
Colectivitatea școlară.	Indicațiile profesorilor	100,0	18,2	17,4	13,7	7,4	4,9	38,4
Colectivitatea școlară.	Sfatul colegilor	100,0	9,4	12,6	17,9	12,0	7,5	40,6
Cunoașterea profesiunii.	Convorbiri cu persoane exercitînd profesia aleasă	100,0	31,1	24,3	12,3	7,7	2,1	22,5
Cunoașterea profesiunii.	Vizitarea locurilor de muncă	100,0	20,0	19,7	11,8	8,6	8,4	31,5

De aici apare clară influența puternică a convorbirilor cu persoane care exercită profesia aleasă (31,1% dintre studenți o consideră ca influență hotărîtoare pentru ei). Urmează cu valori sensibil egale, vizitarea locurilor de muncă și sfatul părinților. Influența profesorilor apare redusă, ținînd seama de rolul lor în problema orientării profesionale.

Concluzii:

1. Investigațiile efectuate au condus la stabilirea unor criterii necesare pentru activitatea de orientare profesională. A reieșit necesară alcătuirea a două categorii de programe de orientare profesională:

a) Un program general, aplicabil de către școală, pe întregul colectiv de elevi și care constă într-o informare largă asupra profesiunilor, asupra structurii formelor de învățămînt necesare a fi absolvite pentru

pregătirea de specialitate în profesiune, precum și asupra necesităților de forțe de muncă din localitatea sau din zona de influență.

Rezultatele orientării profesionale bazate pe cunoașterea acestor date vor permite îmbunătățirea aspectelor negative care apar datorită neconcordanțelor dintre necesitățile de forțe de muncă și profesiunile către care se orientează elevii și care se traduc la nivel de colectivitate prin deplasări pentru muncă și mișcări migratorii. Ele vor evita existența de angajați navetiști care pot avea randament scăzut din cauza deplasărilor zilnice mari la locul de muncă, precum și supradimensionarea mijloacelor de transport. De asemenea, o orientare judicioasă scade numărul de imigranți și necesitatea de locuințe și de servicii sociale pentru aceștia.

b) Un program individualizat pe fiecare elev în parte, pe baza cunoașterii intereselor și aptitudinilor, a stării lui de sănătate, a factorilor la nivelul vieții familiale, a procesului de formare a deciziei către profesie.

2. Necesitatea utilizării examinării complexe a reieșit în cursul cercetării și din proporția de cazuri în care s-au arătat nepotriviri între orientarea dată de diriginte, de părinți sau decizia elevului și profesiunea găsită ca cea mai indicată prin analiza corelată a tuturor factorilor.

3. În decursul cercetării, prin colaborarea cu corpul didactic, s-a obținut o reducere sensibilă a neconcordanțelor, elevii manifestînd în final, în discuțiile cu psihologii, o orientare mai apropiată de cea indicată (cca. 15% din totalul elevilor modificîndu-și decizia inițială), ceea ce arată importanța discuțiilor cu elevii în orientarea profesională, discuții pe care ar trebui să le facă corpul didactic.

4. S-a constatat în 88% din cazuri o corelație pozitivă între datele medicale, aptitudinile elevilor și interesul profesional manifestat de ei. Pentru 12% din elevi, profesorul și părinții nu aveau cunoștință de situația medicală și de comportamentul elevului. Aceste neconcordanțe ar putea fi evitate prin legarea funcțională a școlii cu unitățile sanitare care pot asigura examene de specialitate, prin încadrarea în școală a unui psiholog școlar care să sprijine munca corpului didactic și a unei asistente sociale pentru a face legătura cu familia și alte instituții, în vederea rezolvării cazurilor-problemă.

5. Este necesar să existe o corelație între capacitatea și profilul școlilor și nevoile în perspectivă ale dezvoltării economice teritoriale, ca o condiție de bază a unei orientări profesionale eficiente.

6. Observațiile făcute în cursul desfășurării activității de orientare profesională ne-au permis să constatăm că orientarea profesională este o acțiune educativă cu pronunțate elemente autoeducative la elevii claselor a XI-a. Această activitate se corelează organic cu procesul de formare a personalității adolescentului și de lărgire a orizontului său cultural. Coordonatele integrării organice a acțiunii de orientare profesională în complexul activității de formare a viitorului cetățean privesc organizarea ei judicioasă și îndrumarea pedagogică a acțiunilor întreprinse în această direcție.

7. Realizarea în continuare a integrării în muncă a absolvenților constituie sarcina serviciilor sociale de întreprindere care urmăresc modul de integrare, eliminînd factorii care ar putea conduce la deficiențe de adaptare și asigurînd finalitatea întregului proces de orientare și de integrare profesională a absolventului.

Cercetarea este în curs. După examenele de admitere în licee și în universități, vom verifica spre ce instituții de învățămînt se orientează absolvenții școlii generale și ai liceului, stabilind proporții în comparație cu numărul celor care vor intra în producție.

МЕДИЦИНСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В статье описываются методология и результаты исследования, проведенного группой исследователей в Араде с целью определить способы развития процесса профориентации в школе. Группа исследователей состояла из врачей, психологов, педагогов, социологов и социальных ассистентов.

Исходя из социального профиля города или от его перспектив развития, считается, что школы Арада представляют более широкие профессиональные возможности, чем профессии, предпочитаемые учащимися; учащиеся ориентируются в особенности на профессии, позволяющие найти место работы в этом же городе.

Данные анкеты, проведенной среди студентов первого курса в Тимишоаре и среди учащихся 1-го класса профессиональных школ, указывают на то, что первым фактором в выборе профессии являются беседы с людьми, которые имеют специальность предпочитаемую учащимися. Следуют: посещение рабочего места, советы родителей и рекомендации учителей.

Автор пришел к выводу о том, что в школе необходимо разработать общую программу профессиональной ориентации, индивидуализированную по интересам и способностям каждого ученика.

ASPECTS MÉDICAUX, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIAUX DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES

(Résumé)

Cette étude présente la méthodologie et les résultats d'une recherche effectuée dans la ville d'Arad, par une équipe complexe d'investigations, ayant pour but de déterminer la manière selon laquelle doit se dérouler le processus d'orientation professionnelle dans les écoles. L'équipe d'investigations comprenait des médecins, des psychologues, des pédagogues, des sociologues et des assistantes sociales.

Tenant compte du profil social de la ville et de ses perspectives de développement, on constate que les écoles d'Arad offrent une gamme plus étendue de possibilités professionnelles que celle des professions préférées par les élèves; par la suite, les possibilités professionnelles que la ville d'Arad offre aux élèves auront un caractère prioritaire dans le processus d'orientation. De même, l'auteur souligne le rôle des facteurs sociaux dans le choix d'une profession durant le processus d'orientation professionnelle.

Les données fournies par l'enquête effectuée sur tous les étudiants de la I-ère année de l'Université de Timișoara et sur les élèves de la 1-ère année des écoles professionnelles, prouvent que les entretiens avec des personnes qui exercent la profession préférée par les élèves constituent le facteur déterminant du choix de la profession. Selon

leur importance, on souligne les autres facteurs comme : la visite des différents secteurs de travail, l'avis des parents et les recommandations des professeurs.

La conclusion qui se détache de la recherche effectuée à Arad est que, dans le cadre de l'école, il est nécessaire d'envisager un programme général concernant l'orientation professionnelle, programme qui soit individualisé selon les aptitudes et les intérêts de chaque élève.

MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ASPECTS OF PUPIL PROFESSIONL ORIENTATION

(Abstract)

The article presents the methodology and results of an inquiry conducted by a fact-finding team of physicians, psychologists, educationalists, sociologists and welfare workers in the city of Arad in order to determine the way professional orientation is carried on in schools. In view of the prospects for development of Arad, the author considers that the city offers wider opportunities for employment than the range of professions marked off by pupils in their choice. This points to the role of social factors in the pupils choosing one career or another. Prominent among these factors, according to the data of an inquiry on the wholle number of first-year students of Timişoara University and a number of first-grade pupils of the local vocational schools, are the talks carried on by pupils with people exerting a favourite profession, followed by visits to various places of work, the advice of parents and teachers etc..

The conclusion is that a general program of professional orientation, which should take into account the aptitudes and interests of each and every pupil, is absolutely necessary.

Implicațiile medicale — fiziologice și fiziopatologice — ale orientării profesionale

ALEXANDRU CIPLEA
doctor docent în științe medicale, licențiat în psihologie

Reușita în viață se leagă de posibilitatea de a-ți transforma vocația în profesiune. Atunci activitatea devine o plăcere, oboseala se instalează mult mai tîrziu, iar satisfacția produsă de realizările personale constituie cel mai bun imbold pentru continuarea efortului. Față de această quasiteoretică înfățișare a problemei, practica relevă numeroase corective, fie de ordin general, fie legate de particularitățile subiective și obiective ale fiecărui caz în parte. Orientarea spre o profesiune sau — mai apropiat de coloratura subiectivă — spre o activitate constituie o problemă ce se pune la începutul adolescenței, vîrsta lipsei de experiență și a credinței că vulcanul de energie, pe care tînărul îl simte clocotind în străfundurile eului ce și-l descoperă, îi va da suficiente forțe pentru a trece orice obstacole. Dar, la această vîrstă a perfectei bunecredințe, insuficientul simț autocritic și susceptibilitatea extremă la influențarea dinafară fac uneori pe tînăr să ia drept bune afirmații referitoare la reale sau pretinse calități personale și să se angajeze pe un drum din care cu greu îl mai poți întoarce. La cei mai mulți vocația nu are un obiectiv precizat. Este ceva neprecizat, un tumult de dorințe vagi, mînate de acel „propensity" al aserțiunii proprii. Din acest motiv, organizarea științifică a orientării profesionale are șanse frumoase, la care medicina are de adus un aport hotărîtor. De la activități cu atribut curativ ea tinde acum la preponderarea preocupărilor preventive. Devenită preocupare de stat, medicina a depășit epoca studierii patogenezei. Azi eforturile se îndreaptă, și pe plan de stat și pe plan mondial, spre studiul s a n o g e n e z e i, adică nu studiul condițiunilor care duc la starea de boală, ci al celor care asigură starea de sănătate.

Progresele extraordinare realizate de știința ultimelor decenii pun net problema unor noi dimensiuni pentru sănătate [1]. Pentru asigurarea acestora, justa orientare profesională constituie un s i n e q u a n o n. În societatea socialistă, în care i se cere fiecăruia după capacitățile sale, li se acordă în schimb tuturora, în anii de activitate, salarii proporționale cu contribuția la procesul muncii și mijloace de existență și după ieșirea din cîmpul muncii, fie că pensionarea rezultă din atingerea limitei de vîrstă pentru sectorul în care lucrează, fie din cauza incapacității de muncă prin boală sau accident. Orice ieșire prematură din cîmpul muncii constituie o sarcină în plus pentru societate. De aceea, este natural ca societatea să organizeze de așa natură încadrarea profesională a membrilor săi, încît aceștia să-și poată duce activitatea pînă la limita de vîrstă. Este evident aici rolul medicinei, care, explorînd capacitățile fiziologice și ținînd seama de posibilitățile organismelor sănătoase și a celor cu tare patologice, are sarcina să orienteze pe indivizi spre sectoare de muncă în care ei vor putea da randamentul maxim pînă la bătrînețe. Cît privește perspectivele muncii industriale în viitorul apropiat, trebuie precizate cîteva fapte. Prin automatizare dispare munca fizică brută, dar, pe măsură ce de un gest (comutarea unui buton) depinde un întreg lanț de operațiuni automate și deși autocontrolul și autocorectarea mașinilor se fac continuu, încordarea nervoasă a dispecerului îl obosește mai mult decît dacă ar efectua o muncă fizică brută. Mecanicul locomotivei cu aburi manevrează pîrghii și vane masive, efectuînd un important efort fizic. Mecanicul locomotivei electrice șade, dimpotrivă, comod și comută butoane, nefăcînd un efort fizic propriu-zis. Cu toate acestea, obosește mai curînd și mai tare. Tonajul sporit și viteza crescută de circulație a garniturilor cu locomotive electrice la punctele grele ale parcursului (semafoare, intrarea și ieșirea din stațiile fără oprire) produc o extraordinară tensiune nervoasă, cu creșterea frecvenței cardiace la peste 120 pe minut, cum au arătat și cercetările colectivului nostru făcute prin metoda teleînregistrării [2]. Acest efort mare este comun și altor munci. Tot prin metoda teleînregistrării, s-a arătat că un virtuos ajunge să aibă peste 150 pulsații pe minut în cursul executării la vioară a unor pasagii emoționale [3].

Orientarea profesională, problemă-cheie în creșterea randamentului muncii, trebuie să preocupe continuu școala, oficiile brațelor de muncă, conducerile întreprinderilor, dar și organele medicinii preventive. Văzuți cu ochiul nespecialistului, indivizii par destul de asemănători pentru a conchide că, făcînd școala unei meserii, vor reuși să o practice. Cunoscătorii problemei știu însă că, pentru a putea învăța tehnicile unei profesiuni, sînt necesare în primul rînd — și variind de la o profesiune la alta — anume capacități fiziologice (de exemplu simțul vederii, cromatic, tactil, auditiv, atenția distributivă etc.), iar pentru a putea duce

---

[1] H o r w i t z, A., *A new dimension for health*, Public Health Report 78 (1963) 947.

[2] A r s e n e s c u, G., V r î n c i a n u, R., C i p l e a, Al., B r o ș t e a n u, E. și R., „St. cerc. fiziol.", 7 (1962), 611.

[3] B a s s a n, J. L. (R.D.G.), *Reglarea frecvenței cardiace în cursul activității sub control telemetric*, Conf. Nat. Fiziologie, 7—9. Octombrie 1964.

respectiva activitate pînă la limita de vîrstă trebuie să ținem seama și de scadențele în patologie [4], adică de faptul că anumite munci decompensează prea curînd anumite organisme, dînd tulburări organice sau funcționale, precum și facilitînd apariția unor îmbolnăviri profesionale. Prin antrenament, anumite insuficiențe fiziologice pot fi depășite, dar nu toate și nu la toate vîrstele. Sînt cunoscute familii de hipertensivi. Deși s-a afirmat că nu se moștenește hipertensiunea, ci un anumit mod de viață, — de alimentație în primul rînd —, care-i favorizează dezvoltarea, indiferent de corectarea regimului alimentar, ea va apare la o anume vîrstă la membrii acelei familii aflați în condițiuni de muncă stressantă. Or, este îngăduit să lași un hipertensiv, cu perspectiva hemoragiei cerebrale, la conducerea unei locomotive? Și, iată că, oricît de bun profesionist, va trebui scos de la locul de muncă tocmai la vîrsta deplinei priceperi profesionale. Se pune întrebarea: poate fi prevăzută viitoarea hipertensiune examinînd individul la începutul adolescenței? Încărcarea familială este un indiciu deosebit de prețios. Altele le servesc anume probe de efort, care arată tendința la reacții hipertensive deja la această vîrstă. Aceste lucruri sînt cunoscute și practicate, dar numai pe scară îngustă, în medicina sporturilor, în cea a transporturilor feroviare și rutiere, mai complet în aeronautică și cu întreaga gamă de explorări anamnestice și funcționale în cosmonautică. Semioficial, asemenea explorări le fac anumite case de asigurare particulare, care nu admit la asigurare de viață tineri cu anume munci și care răspund nefavorabil la aceste teste [5]. Așa cum se practică obișnuit, examenul medical la intrarea în serviciu se limitează la aprecierea datelor anatomice. Pentru orientarea profesională devine însă deosebit de importantă includerea noțiunii funcționale în anatomie [6]. Lărgirea sferei anatomiei prin apoziția noțiunii funcționale a cîștigat teren și, în ultima vreme, a reușit să pătrundă pînă și în facultăți de medicină vechi. Astfel, la Paris, în cadrul catedrei de anatomie, a luat ființă o nouă disciplină: anatomia funcțională [7]. Memento-ul lui Fr. Rainer „anatomia este știința formelor vii" are valabilitate modernă. Azi se recunoaște [8] că în interpretarea principiului morfologic, în patologia generală, el trebuie coordonat continuu cu fiziologia, cu biochimia, cu clinica. Singură cunoașterea acestor legături reciproce dintre morfologic și funcțional ne poate da cheia aprecierii stării de sănătate sau de boală. Și, deși după His cercetarea structurilor cere observația naivă, adică fără idei preconcepute, este la fel de adevărată afirmația lui Goethe: „Wenn man weiss, sieht man erst".

[4] Al. Ciplea, *Scadențe în patologie*, U.S.S.M., Brăila, 1964.

[5] Vezi și Schubert, R., *Konstitution, Krankheit und Altern*, Dtsch. med. Wschr. 87 (1962), 581.

[6] Rohen, J. W., *Der Funktionsbegriff in der Anatomie*, Die med. Welt, 1964, 50, 2657.

[7] A. Delmas, *Chaire d'anatomie fonctionnelle et de neuro-anatomie*, Leçon inaugurale, Presse Méd. 67 (1959), 13, 495.

[8] W. Masshoff, *Das morphologische Prinzip in der allgemeinen Pathologie*, Dtsch. med. Wschr. 90 (1965), 589.

Avînd, deci, în vedere cunoştinţele ce se cer celor ce fac orientarea profesională, este necesară pregătirea specială a medicilor care vor avea de făcut acest oficiu.

Pe măsură ce medicina progresează şi explorarea tulburărilor funcţionale se lărgeşte, se găsesc tot mai multe cauze bine definite unor boli considerate altădată ca fără substrat, ca „esenţiale". O bună parte au putut fi etichetate ca boli metabolice cu o mare încărcare ereditară [9]. Azi ştim că nu numai diabetul zaharat juvenil, ci multe alte tulburări fiziopatologice atrag după sine, la un moment dat al vieţii, scadenţe care ne obligă la scoaterea purtătorilor lor din cîmpul muncii. Cîte situaţii nu s-ar putea preveni printr-o organizare ştiinţifică a orientării profesionale, care să ţină cont de posibilităţile actuale şi de devenire ale fiecărui solicitant în parte. Acesta este rostul medicinei preventive. Ea trebuie să fie la fel de apropiată de omul sănătos, aşa cum apropiată de omul bolnav a devenit a fortiori medicina curativă. Şi, natural, cei ce o practică, pentru a putea sesiza devierea de la normal, trebuie să fie într-adevăr medici, să cunoască şi patologia. Căci, cu toată bunăvoinţa, nici medicina preventivă, nici orientarea profesională medicală nu se pot face din ipostaza funcţionarului de birou, chiar dacă acesta are diplomă de medic.

Mediul înconjurător împresoară pe om din toate părţile. Fiinţele şi lucrurile din jur sînt nenumărate, dar posibilităţile omului de a se feri de ele, de a reacţiona faţă de ele sau de a şi le apropia sînt mărginite. De aceea, el va răspunde nu în funcţie de particularităţile fiecăreia din ele, ci în funcţie de propriile sale capacităţi. În special în reorientarea profesională, dar şi în judecata de perspectivă în orientarea profesională în general, este important să se ţină seama şi de modificările datorate înaintării în vîrstă, pentru aprecierea latitudinii de acomodare [10]; este necesară o aproximare cel puţin a gradului biomorfozei generale şi individuale, senescenţa ţesuturilor fiind un proces de lungă durată, cu un mers care se conformează în parte ritmului observat în linia familială, dar avînd o individualizare de care trebuie să se ţină seama [11].

Orientarea profesională în funcţie de sex este o problemă deschisă. Sînt numeroşi autori care se ocupă de această problemă. Cu ajutorul unui test de explorare a structurii inteligenţei pentru toate grupele de activităţi, Amthauer [12] a cercetat o grupă cu aceeaşi pregătire într-o profesiune ştiinţifică-tehnică : chimişti-tehnicieni, controlaţi şi medical şi psihologic. Era o grupă omogenă, compusă din ambele sexe. S-a văzut că

[9] Vezi şi Stich, W., *Angeborene Stoffwechselstörungen und Stoffwechselkrankheiten*, „Internist" 1 (1960), 299 ; Bauer, J., *Insuffizienz der Homöostase als konstitutionelle Krankheitsursache*, Wiener Ztschr. f. inn. Med. 44 (1963), 389.

[10] Hähn, Winter, K., *Die Akkomodationsberite als Grandmesser der allgemeinen und individuellen Biomorphose*, Dtsch. Ges. wes. 19 (1964), 473.

[11] Vezi şi Benetato, Gr., Ciurdariu, P., *Influence de l'âge sur le potassium sanguin* C.R. de la Soc. de Biologie de Paris CXXXII (1939), 23, 175. ; Bürger M. *Die Transmineralisation der menschlichen Gewebe*, Dtsch. med. Wschr. 85 (1960), 1493. ; Bürger, M., Haase, R., *Altern und Alterwerden der Gewebe in ihren Beziehungen zur Biomorphose*, Münch. med. Wschr. 107 (1965), 9, 413.

[12] Amthauer, R., „Psychol. Rdsch." 14 (1963), 151.

tinerele concurau pe tineri la probele orale, încît aceștia, pentru a obține aceleași rezultate, erau obligați să compenseze printr-o încordare a concentrării, printr-o sforțare a memoriei și atenției. Fetele au arătat, însă, un mai slab talent pentru probleme matematico-tehnice și, pentru a obține rezultate egale cu colegii, trebuiau să lucreze mai atent, mai concentrat, mai îndelungat și mai silitor. Antrenarea sexului feminin la compensări mai forte i-ar putea vătăma sănătatea. Sînt cercetători care avertizează că s-ar putea ca femeile să plătească printr-o scădere a mediei lor de viață (pînă azi mai lungă decît a bărbaților) preluarea unor activități profesionale inadecvate. În acest sens vorbește clar creșterea frecvenței infarctului miocardic la femeile cu o activitate stressantă, ca și creșterea frecvenței cancerului pulmonar la cele care, lucrînd alături de bărbați, au adoptat fumatul.

În orientarea profesională trebuie ținut seama și de posibilitatea de adaptare la un regim de muncă ce contravine periodicității zi-noapte [13]. Cercetări făcute pe animale și pe oameni au arătat efectele produse prin schimbarea ritmului de lucru sau de viață diurn cu un ritm nocturn. S-a putut conchide astfel asupra strînsei legături cu constelația endocrină [14]. Astăzi, este binecunoscută greutatea de adaptare la schimbarea fusului orar și lipsa de eficiență a activității sportivilor duși la antipozi și puși la performanțe de a doua zi, datorită imposibilității de adaptare rapidă. La alegerea unui pilot de cursă lungă trebuie să ținem seama și de aceste fapte. Dar, mai apropiat de experiența comună, este greutatea de adaptare a muntenilor la șes, a celor de la șes la munte, a ruralilor la viața citadină. Această greutate de adaptare crește progresiv cu vîrsta. Va trebui să ținem seama de ea mai ales în problemele de reorientare profesională. Orientarea profesională trebuie să țină cont și de anume tulburări trecătoare care se produc în cursul adaptării la procesul de muncă, la locul de muncă, la colectivul de muncă și care, o dată depășite, randamentul ajunge la maxim. Deseori la concursuri de admitere se greșește prin judecarea capacității de muncă a unui concurent după o probă făcută în condiții de oboseală [15], de emoție sau în general de neadaptare instantanee la locul de muncă, deși un timp de probă în care să aibă răgazul de adaptare ar da o cu totul altă clasificare a concurenților. Perioada de adaptare [16] este așa de importantă, încît ea contează chiar la muncitorul vechi, care are și el nevoie de readaptare chiar după repaosul duminical [17]. În orientarea și reorientarea profesională are importanță și discutarea posibilităților de alimentație la locul de muncă. Chiar dacă profesiunea corespunde vocației și însușirilor, dacă subiectul are o boală cronică — ulcer, diabet etc. — care îl obligă la un regim dietetic

[13] Aschoff, J., *Gesetzmässigkeiten der biologischen Tagesperiodik*, Dtsch. med. Wschr. 88 (1963), 1930.

[14] Hollwich, F., Tilgner, S., *Der Einfluss der Lichtwirkung über das Auge auf Schilddrüse und Hoden*, Dtsch. med. Wschr. 87 (1962), 2674; Hollwich, F., *Der Lichteinfluss über das Auge als Stimulans hormonaler Vorgänge*, Medizinische Klinik 58 (1963), 1914.

[15] Iosub, S., *Les états de fatigue*, Fac. de méd. de Paris, Thèse No. 975/1957.

[16] Hoff, F., *Krankheit und Adaptation*, Die med. Welt 1964, *1.1.*

[17] Ciplea, Al., *Accidentele muncii industriale*, „Rev. Psych." 5 (1942), *1.*

pe care nu îl poate avea la acel loc de muncă, va trebui orientat înspre altceva. Șoferii, mecanicii de locomotivă pot fi dați ca exemplu în acest sens [18]. Dar, în general, problema alimentației muncitorilor, a asigurării necesarului de calorii este una din cele mai importante verigi în realizarea posibilităților de efort și randament maxim, după cum au arătat și cercetările lui Gr. Benetato [19].

În sistemul fiziologic, legătura cu mediul o fac organele de relație. Ele permit orientarea omului în mediu și tot ele stau la baza activității sale. Pentru orientarea în cîmpul muncii are o deosebită importanță stabilirea capacității funcționale a organelor de relație. Vom da cîteva exemple, pentru a învedera rolul și importanța decelării stării lor funcționale. Miopia este descoperită de către părinți cînd ea are un grad mai mare. Miopiile mici se descoperă obișnuit de către învățători, care observă cum respectivii copii trag cu ochiul la caietul vecinului, nefiind siguri de ceea ce văd ei înșiși pe tablă. Examenul oftalmologic al școlarilor a fost cerut de corpul didactic și, încă de la finele secolului trecut, s-a preconizat reglementarea lui semestrială [20], ținînd seama că miopia progresează tocmai în cursul școlarității și că, pentru a evita agravarea ei, este obligatorie schimbarea ochelarilor. Cercetări recente au căutat să stabilească motivul real al accidentelor de aterizare, așa de frecvente în sborurile cu avioane supersonice. S-a constatat că zborul la mari înălțimi, unde ochiul nu mai are nici un reper pe care să îl poată fixa și privește în infinitul îndepărtat, precum și hipobarismul, generează o miopie care face ca la aterizare pilotul să nu poată aprecia distanța de pămînt și astfel capotează [21]. Cercetători din Institutul de fiziologie normală și patologică al Academiei Republicii Socialiste România recomandă [22] ca, pentru a preveni asemenea grave accidente datorate miopiei de altitudine și celei hipobarice, piloții avioanelor cu reacție să fie selecționați dintre indivizii cu o discretă hipermetropie. Miopia de altitudine sau cea hipobarică va corecta vederea lor la emetropie și își vor păstra, astfel, capacitatea de a aprecia distanța de la teren.

Este știut, ca un fapt de la sine înțeles, că în afară de o bună acuitate vizuală conducătorii de locomotive și autovehicule trebuie să aibă un bun simț al culorilor, pentru a se putea orienta — mai ales noaptea — prin aprecierea exactă a indicației semafoarelor. Puțini, însă, știu cîți tineri încearcă în zadar să devină textiliști, marochiniști,

---

[18] Dtsch. Ges. f. Ernährung, *Gesunde Gerichte für Kraftfahrer*, Frankfurt 1962.,— Dtsch. Ges. f. Ernährung., *Ernährungsratschläge f. zuckerkranke Kraftfahrer*, Frankfurt 1964; Ciplea, Al., Popescu, N., *Alimentația personalului C.F.R.*, U.S.S.M., C.F.R., Cluj, 1956.

[19] Benetato, Gr.,; *Alimentația la sportivi și muncitori*, Clujul medical, Supl. Med. Sport. 1937, 4.3.; Benetato, Gr., *Problema alimentației pentru individ și colectivitate*, „Cartea Românească", Cluj, 1939

[20] Cohn, H., *Die ärztliche Überwachung der Schulen zur Verhütung der Verbreitung der Kurzsichtigkeit*, Slg. päd. Vorträge, Bd. II, Leipzig 1890.

[21] Carapancea, M., Popescu, M., Pintilie, I., Stoian, M., Teodorescu V., Ștefan, M., *Modificările acomodării vizuale în condiții de hipobarism la piloții de mare altitudine*. În: „St. și cerc. fiziol." 6 (1961). 129.

[22] Gramberg-Danielsen, B., *Die Belastung der optischen Sinnesleistung durch die moderne Lutthart* Klin. Mbl. Aug. 138 (1961), 562.

vînzători în comerțul de confecții etc., dacă nu posedă un bun simț cromatic. Numărul mare de femei din aceste profesiuni se datorează și procentului mic de discromatopsii la ele. Mai puțin însă știu cîte rezultate aproximative sau greșite se dau în laboratoare de chimie și medicale de către angajați care nu disting culcarea unui element structural, mai ales la microscop, sau punctul exact al virajului la o determinare colorimetrică. Cu toate acestea, nici la intrarea în școlile tehnice, nici la intrarea în facultățile de medicină, de biologie sau de chimie nu se face controlul simțului cromatic. Dar acesta este necesar chiar și în siderurgie : celebrii călitori de arcuri, care garantează produsul lor, posedă capacitatea de a sesiza — din modificarea nuanței culorii arcului înroșit — momentul cînd călirea s-a făcut, întrerupînd-o, pentru a nu se produce decălirea.

Auzul bun asigură succesul într-un mare număr de profesiuni. Cu tot ajutorul imens pe care îl dă radiologia medicului, el nu se poate dispensa în îmbolnăvirile pulmonare de auscultație, care dă indicații deosebite în perioada incipientă a unor afecțiuni congestive, încă înainte de a fi sesizabile radiologic. Tratamentul abortiv poate reteza evoluția ulterioară a bolii și subiectul este recuperat mult mai curînd decît dacă medicul, nefăcînd examenul auscultatoric, așteaptă ivirea simptomatologiei radiologice pentru inaugurarea terapiei potrivite. În procesul muncii industriale, în care accidentele sînt generate în marea lor majoritate prin scăderea atenției din cauza oboselii, ele au frecvență încă și mai mare cînd atenția vizuală nu este dublată de cea auditivă, prin pierderea sau reducerea auzului din cauza zgomotului de fond din industria respectivă. Lupta împotriva zgomotului este o necesitate pentru evitarea accidentelor de muncă. Mai de mult [23], am arătat cum accidentele muncii industriale, judecate prin prisma efectului lor psihologic, depășesc pierderea rezultată din scoaterea din muncă a accidentatului, fluxul muncii oprindu-se în întreg sectorul respectiv și, ca în orice întrerupere a unui ritm, noi accidentări fiind regula.

Cercetări recente au arătat însă că în procesul de oboseală sînt interesați precoce nu centrii corticali, ci cei subcorticali, care comandă reflexele de postură, echilibrul etc. Nu nesesizarea modificării survenite în ritmul de observat cauzează accidentul, ci faptul că, din cauza oboselii centrilor subcorticali, mișcarea musculară care corectează manivela, volanul, întîrzie sau e insuficient de exactă. Aceste concluzii atrag atenția asupra grijii ce trebuie avute ca, mai ales acolo unde frecvența statistică a accidentelor este mare, să nu se pună în tură persoane obosite. În lucrarea noastră mai sus-citată, am arătat cum anumite stări psihologice grefate tot pe oboseală favorizează și accidentarea și reaccidentarea, căci muncitorul vine la locul de muncă cu grijile de acasă, cu oboseala provocată de deplasarea de la un domiciliu prea îndepărtat, cu cea produsă de proasta utilizare a repaosului duminical.

Mai mult prin exemplificări, am căutat să atragem atenția asupra importanței controlului medical în justa orientare profesională. Am dori

[23] Ciplea, Al., *Accidentele muncii industriale*, „Rev. Psychol." 5 (1942), *1*.

ca problemele orientării profesionale să pasioneze pe cît mai mulţi din factorii care sînt meniţi a o duce la îndeplinire. Educaţia ştiinţifică dată în facultate nu este suficientă pentru acoperirea acestui sector de activitate. Există un mare decalaj, deci, între lungimile de undă ale medicului neavertizat în această problemă şi exigenţele prezentului [24]. Dar cum reeducarea perpetuă este o necesitate pe care corpul medical o ştie prea bine şi o practică încontinuu, vor putea fi găsiţi suficienţi medici care să se antreneze în această muncă plină de rodnice perspective. Reluarea acestei preocupări trebuie înfăptuită cît mai curînd. Ea reprezintă o datorie faţă de societatea de azi şi, mai ales, faţă de societatea de mîine.

Avem obligaţia să cercetăm cu atenţie capitalul uman de care dispunem şi să-l încadrăm în munci în care să poată da randamentul maxim, fără să-şi pericliteze sănătatea şi viaţa.

МЕДИКО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ФИЗИО-ПАТОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

Ориентирование медицины к изучению саногенезиса, т. е. условий, обеспечивающих состояние здоровья, ведет к активному ее участию в области профориентации. Изучая физиологические способности и учитывая возможности здоровых и нездоровых организмов, медицина должна внести свой вклад в ориентацию людей к таким секторам работы, где они могут быть наиболее полезными обществу.

Для того, чтобы усвоить технику профессии нужны определенные физиологические способности, а для того, чтобы работать до определенного возраста мы должны учесть и то, что некоторые органические или функциональные расстройства доходят до декомпенсации.

Профессиональная ориентация должна учитывать и на период адаптации, с временными расстройствами.

LES IMPLICATIONS MÉDICALES-PHYSIOLOGIQUES ET PHYSIOPATHOLOGIQUES — DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

(Résumé)

L'orientation de la médecine vers l'étude de la sanogenèse, c'est-à-dire des conditions qui assurent l'état de santé, implique sa participation active dans le domaine de l'orientation professionnelle. En explorant les capacités physiologiques et en tenant compte des possibilités des organismes sains et de ceux qui ont des tares, la médecine doit contribuer à l'orientation des individus vers des secteurs de travail dans lesquels on puisse obtenir un rendement maximum.

Pour pouvoir apprendre les techniques d'une profession il est nécessaire d'avoir certaines capacités physiologiques qui varient d'une profession à l'autre ; mais, pour pouvoir mener le travail respectif jusqu'à la limite d'âge, il faut tenir compte du fait que certains troubles organiques ou fonctionnels aboutissent à la décompensation qui peut être accélérée par certaines activités ou maladies professionnelles.

[24] Laprade, A., *Le poids de l'intelligence*, S.A.D.C. Bull. mens. d'Inform. Soc. Arch. dipl., 1963, *114*, 503.

L'orientation professionnelle doit compter aussi sur la période d'adaptation, avec ses troubles passagers produits, pendant l'adaptation au processus, au secteur et au collectif de travail. La connaissance des capacités fonctionnelles a une importance de premier ordre pour l'orientation professionnelle.

ON THE MEDICAL-PHYSIOLOGICAL AND PHYSIO-PATHOLOGICAL IMPLICATIONS OF PROFESSIONAL ORIENTATION

(Abstract)

With medicine turning ever more towards sanogenesis, i.e. the study of conditions ensuring health, there increases its active participation in the field of professional orientation. Exploring man's physiological capacities and considering the possibilities of healthy and sick organisms, medicine must contribute to channelling pupils towards those professions where a maximum labour efficiency is possible.

To master the techniques of a profession, it is necessary to have certain physiological capacities; to perform a whole-time, life-long work it is indispensable to consider the fact that certain organic or functional troubles tend to become irrecoverable, and that this process is apt to be accelerated by certain types of work or professional diseases. Also to be considered is the period of adaptation to the process or place of work, which is usually accompanied by temporary troubles. To establish all functional capacities is of paramount importance in professional orientation, says the author.

Importanța elaborării monografiilor profesionale

Prof. MIHAI PETEANU

În activitatea de orientare profesională școlară se încearcă din timp să se găsească acordul necesar între interesele și aptitudinile elevilor și profesiunile spre care ei doresc să se îndrepte, cunoscut fiind faptul că atît interesele și aptitudinile indivizilor, cît și cerințele profesiunilor sînt destul de diferite și în continuă schimbare și un acord optim între cei doi factori — individ și profesiune — nu se poate realiza la întîmplare și în ultimul moment.

De aceea, cei care se ocupă cu îndrumarea profesională a tineretului școlar trebuie să cunoască, pe de o parte, aspectul teoretic și tehnicile de diagnosticare a intereselor, înclinațiilor, aptitudinilor și mijloacele de înrîurire pozitivă a lor și, pe de altă parte, să posede informații cu privire la natura și la cerințele profesiunilor pe care ar vrea să le învețe tinerii.

Numărul profesiunilor și al specializărilor profesionale este astăzi de ordinul zecilor de mii. Încă în 1907 statisticile profesionale germane cuprindeau cifra rotundă de 14 000 de denumiri, raportate la 218 genuri de profesiuni, 26 grupe profesionale și 6 sectoare profesionale [1], iar în Dictionary of Occupational Titles, publicat în anul 1939 de către Departamentul Muncii din Washington, sînt cuprinse, în ordine alfabetică, nu mai puțin de 29 744 denumiri de meserii și profesiuni.

S-ar putea pune întrebarea cum ar putea ajunge consilierul de orientare profesională să cunoască un număr atît de imens de profesiuni și ramuri profesionale ca să satisfacă în condiții optime cerințele publicului în privința îndrumării spre ocupațiile dorite de fiecare ? Faptul acesta ar fi practic imposibil, dacă pentru fiecare ramură nou apărută s-ar cere particularități psihologice caracteristice. Studiul științific al profesiunilor a arătat că în această diversificare extremă a profesiunilor, cerută de

---

[1] Citat după Léon Walther, *Orientation profesionnelle et Carières liberales*, Freibourg, 1962, p. 11.

un anumit stadiu în dezvoltarea tehnicii moderne, se diferențiază numai obiectul activității, nu și înclinațiile și aptitudinile necesare. Aceste înclinații și aptitudini nu diferă prea mult de cele cerute trunchiului comun din care s-au desprins diferitele ramuri de specializare.

Pe baza acestor constatări și în urma analizei științifice a profesiunilor, s-a putut face o clasificare a acestora după criterii științifice, avîndu-se în vedere particularitățile lor psihologice. Așa s-a ajuns la grupe de profesiuni înrudite și la ramuri principale de producție.

Consilierii de orientare școlară și profesională trebuie să cunoască particularitățile fizice, fiziologice și psihologice ale profesiunilor cuprinse în diferitele tabele și nomenclatoare oficiale. Aceste particularități psihologice și medicale sînt cuprinse în așa-numitele monografii profesionale.

Monografiile profesionale cuprind, în mod clar și succint, datele necesare cu privire la cunoașterea profesiunilor sau grupelor de profesiuni din punct de vedere al cerințelor psihologice, medicale și pedagogice, conform cu obiectul și specificul activităților ce se desfășoară în cadrul fiecăreia din ele.

Întocmirea monografiilor profesionale este o operație destul de dificilă și complexă și face parte, de obicei, din atribuțiile psihologului specialist în psihologia muncii, care colaborează în această privință și cu alți specialiști ca, de pildă, medicii de întreprindere sau de instituție, inginerii, tehnicienii, maiștrii și muncitorii, care lucrează nemijlocit în profesiunea ce ne interesează, asistentele sociale etc.

În străinătate, a existat în ultimele decenii o largă preocupare de elaborare și publicare a monografiilor profesionale, atît pentru grupe înrudite de profesiuni, cît și pentru profesiuni și specializări profesionale separate.

La noi, între anii 1940—1948 au fost elaborate, în cadrul Institutului psihotehnic din Cluj, monografii pentru un număr de 150 de profesiuni mai importante, din industrie, comerț, agricultură, transporturi etc.[2, 3, 4]. Aceste monografii nu mai corespund decît în mică măsură necesităților orientării școlare și profesionale actuale, deoarece ele au fost elaborate în condițiile proprietății privat-capitaliste, ale fărîmițării meseriilor și specializărilor excesive și s-au referit mai cu seamă la meseriile practicate în cadrul micului patronat, unde predominau activitățile fizice manuale și se utilizau unelte și tehnici mult inferioare celor de astăzi. Totuși, pînă cînd se vor elabora alte monografii profesionale mai corespunzătoare, ele pot fi utilizate cu titlul de orientare și li se pot face completările și restructurările necesare de către persoanele de specialitate (psihologi, medici) și de cadrele didactice direct interesate în activitatea de orientare profesională a elevilor, atît din școala generală de 8 ani, cît și din liceele teoretice și de specialitate.

---

[2] și [3] G. Cotul, S. Cupcea, M. Peteanu, Al. Roșca, *Monografii profesionale*, vol. I și II, Editura Institutului psihotehnic din Cluj la Sibiu, 1943.

[4] V. Lacriteanu, M. Peteanu, Al. Roșca, *Monografii profesionale*, vol. III, Editura Institutului psihotenic, Cluj, 1948.

În prezent, însă, se resimte acut nevoia elaborării unor monografii profesionale corespunzătoare gradului actual de dezvoltare a tehnicii și noilor condiții create de regimul nostru pentru asigurarea îndrumării și pregătirii profesionale optime a tineretului. În acest sens, revine ca sarcină deosebită colectivelor celor două centre experimentale de orientare școlară din București și Cluj, cît și psihologilor consilieri de orientare profesională, să întreprindă analiza psihologică a profesiunilor și să întocmească monografii profesionale pentru uzul lor în practica orientării școlare și profesionale.

În legătură cu aceasta, cercetătorii se văd puși în fața mai multor probleme ce trebuie rezolvate în diferite etape. Prima este — cu ce profesiune să începem studiul și a doua — cu ce metode putem întreprinde analiza respectivă ? Dată fiind lipsa forțelor de cercetare, trebuie să fim cît mai raționali în alegerea obiectivelor de studiu. Așa cum menționează și V. V. Cebîșeva [5], nu vom planifica pentru cercetare profesiunile secundare, supraspecializările, sau acelea care nu mai prezintă perspective de dezvoltare, ci vom selecționa și pune în studiu profesiunile principale din diferite grupe de profesiuni înrudite, cum ar fi : muncitori la mașini-unelte, conducători de autovehicule, operatori în industria chimică, lucrători la pupitrele de comandă etc.

A doua problemă în studiul profesiunilor este alegerea și aplicarea metodelor celor mai adecvate care să reliefeze particularitățile psihologice caracteristice ale profesiunii cercetate. În acest sens, se știe că una din primele metode prin care psihologul ia legătură cu profesiunea pe care vrea s-o analizeze este ancheta. Aceasta se poate prezenta fie sub forma unor întrebări mai puține și mai generale prin care se cere celor care practică meseria să descrie calitățile personale considerate decisive pentru succesul în profesiune, fie sub forma unui chestionar detaliat asupra unui număr mai mare și mai precizat de aspecte profesionale ce ne interesează. Această a doua formă de anchetă, prin chestionar, e mai avantajoasă, permițînd o prelucrare statistică a răspunsurilor și o diferențiere psihologică mai bună a profesiunilor, dar, desigur, este ceva mai laborioasă.

Analiza datelor anchetei scoate în relief însușirile de care depinde realizarea cu succes a sarcinilor profesiunii în cauză. Pe noi ne interesează care sînt însușirile dorite, care sînt cele foarte importante și care sînt cele absolut necesare, după cum ne interesează și aspectele negative ale trăsăturilor nedorite, foarte jenante sau nocive și ale celor absolut contraindicate. În condițiile actuale, cînd trebuie să ajungem rapid la o informare cît de cît satisfăcătoare asupra cerințelor profesiunilor, atenția cercetătorilor trebuie să se îndrepte în primul rînd asupra descoperirii aspectelor esențiale ale profesiunii (Rupp) sau asupra „punctelor sensibile" ale profesiunii, cum se exprimă cercetătorul englez A. Rodger, și să vadă care ar fi dificultățile și aspectele dezagreabile în

[5] V. V. Cebîșeva, *Particularitățile psihologice ale profesiunilor de muncitori care deservesc utilajele automate și problemele învățării* ; „Analele Româno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie" nr. 1/1961.

învățarea și exercitarea profesiunii, de care depinde „adaptarea omului la muncă" și „adaptarea muncii la om".

Avînd prin anchetă o orientare generală asupra profesiunii, vom trece apoi consecutiv sau concomitent la aplicarea și a altor metode, cum ar fi cronometrajul, metoda observației și a experimentului, prin care se pot confirma sau infirma datele anchetei și se pot preciza și alte trăsături specifice.

După cum remarcă Léon Walther [6] observația este cea mai importantă și mai fecundă metodă în studiul profesiunilor. Fie că e directă sau indirectă, simplă sau cu ajutorul aparatelor, observația trebuie completată prin probe experimentale, prin care se pot verifica ipotezele asupra trăsăturilor caracteristice ce diferențiază în mod real o profesiune sau o grupă de profesiuni de altele.

Materialul astfel adunat — prin studiu bibliografic și cercetare personală — trebuie prelucrat și sistematizat în ceea ce s-a denumit monografie profesională. În monografia profesională, informațiile obținute pot fi sistematizate în mai multe capitole, între care menționăm pe cele ce ni se par mai importante :

I. *Informații privind obiectul și natura profesiunii, dezvoltarea și semnificația sa socială.* Aici se cuprind :

1. *Descrierea* pe scurt a *profesiunii*, în aspectele sale esențiale, privind prelucrarea anumitor materii prime și a produselor finite rezultate.

2. *Materialul* sau materialele *de prelucrat, utilajul tehnic, mașinile și metodele* utilizate în prelucrarea lor.

3. *Natura activității.* Aici se notează dacă în profesiunea în studiu avem de-a face cu o activitate preponderent fizică, manuală, practică, sau cu una mai mult intelectuală, teoretică, sau poate cu o profesiune în care cele două feluri de activitate se combină.

4. *Profesiuni sau grupe de profesiuni înrudite.* Este foarte important să se prenoteze cîteva profesiuni de aceeași natură sau grupe apropiate, pentru ca în cazul în care candidatul prezintă vreo contraindicație netă (vezi mai departe), sau se pune problema reorientării sale profesionale să poată fi sfătuit să urmeze una din profesiunile înrudite pentru care el nu este contraindicat.

II. Informații privind *calitățile fiziologice cerute* (indicații și contraindicații medicale). Aici cuprindem datele privind constituția și starea de sănătate generală, starea de funcționare a diferitelor țesuturi, aparate și sisteme ale organismului, forța fizică, gradul de rezistență la intemperii și condiții nocive etc.

O atenție deosebită trebuie să se acorde așa-numitelor *contraindicații nete sau relative*, adică „punctelor sensibile", pericolelor la care poate expune exercitarea profesiunii. Contraindicațiile nete se referă la defecte sau deficiențe morfofiziologice care-l pun pe candidat în imposibilitate de a învăța și practica cu succes profesiunea respectivă. Mai mult decît atît, defectul sau deficiența respectivă pot pune în pericol sănătatea și chiar viața atît a subiectului în cauză, cît și a altor persoane.

[6] *Op. cit.*

De exemplu, persoanele cu incapacitatea de a percepe culorile sau cele cu tulburări grave de auz sau de vedere nu pot activa în profesiuni ca aviator, conducător de autovehicule sau alte mijloace de transport, dat fiind pericolul de accidentare, prin imposibilitatea de a sesiza semnalele de circulație și obiectele necesare a fi ferite.

Contraindicațiile relative nu fac imposibilă, ci numai îngreuiază desfășurarea optimă a profesiunii.

Menționăm că pot exista afecțiuni și defecte care nu împiedică cu nimic desfășurarea cu bune rezultate a muncii în profesiunea respectivă. Acestea sînt trecute la rubrica *„afecțiuni neeliminatorii"*. Așa sînt, de pildă, tulburările de vedere (miopia, presbitismul etc.) corectate prin purtarea de ochelari, care nu împiedică conducerea autovehiculelor sau alte activități profesionale sau discromatopsia în profesiuni la care nu se cere simțul culorilor.

III. Informații privind *cerințele psihologice* ale profesiunilor.

La acest capitol trebuie precizate diferitele aptitudini psihice cerute în exercitarea profesiunii. Acestea pot fi pretinse în limitele normalului, dar în unele cazuri se cere ca ele să se afle în grad superior normalului, pentru ca profesiunea respectivă să poată fi desfășurată în mod satisfăcător. În afară de aceasta, unele aptitudini se consideră a fi indispensabile în exercitarea profesiunii, întrucît nu pot fi compensate suficient prin alte însușiri. Așa ar fi, de exemplu, dexteritatea manuală, acuitatea tactilă sau kinestezică, aptitudinea tehnică etc. În profesiunile manuale de finețe, ca mecanic de precizie, ceasornicar-bijutier, tehnician dentar etc.

În lista de aptitudini pe care și-o întocmește autorul de monografii profesionale, pot exista unele care nu împiedică activitatea profesională, chiar dacă individul le are într-un grad redus, inferior normei, sau chiar dacă nu le are de loc. Așa sînt, de pildă, acuitatea gustativă sau olfactivă în alte profesiuni decît cele din industria alimentară, sau motricitatea dinamică a membrelor inferioare pentru profesiuni care se exercită șezînd. Este bine să fie consemnate și aceste aptitudini „indiferente" sau fără importanță în cazul studiat, pentru că ele fac parte din zestrea individului pe care în examinarea psihologică încercăm să-l prindem în toate componentele sale. O însușire care pentru o profesiune este indiferentă, pentru alta poate fi indispensabilă și noi știm că interesele profesionale ale indivizilor fluctuează destul de mult și că vom putea utiliza datele obținute pentru găsirea acordului cu o serie întreagă de profesiuni pe care ar dori să le urmeze o persoană care deocamdată încă nu este hotărîtă definitiv spre ce profesiune să se îndrepte.

Autorii monografiilor profesionale publicate în țara noastră au utilizat următoarea listă de aptitudini pe care le-au urmărit în legătură cu fiecare profesiune studiată și le-au cuprins în fișa psihologică din dosarul de orientare profesională al candidaților :

Aptitudini senzoriale : 1. Acuitatea vizuală ; 2. Acuitatea cromatică ; 3. Acuitatea luminoasă ; 4. Acuitatea auditivă ; 5. Acuitatea tactilă ; 6. Acuitatea termică ; 7. Acuitatea kinestezică ; 8. Acuitatea olfactivă ; 9. Acuitatea gustativă ; 10. Aprecierea vizuală (mărimi, distanțe).

Aptitudini intelectuale : 1. Inteligența ; 2. Capacitatea de învățare ; 3. Percepția spațială ; 4. Atenția ; 5. Memoria auditivă : de cuvinte, de cifre ; 6. Memoria vizuală : de cuvinte, de cifre, de imagini ; 7. Asociația; 8. Imaginația ; 9. Observația ; 10. Aptitudinea tehnică ; 11. Aptitudinea matematică ; 12. Aptitudinea la desen ; 13. Aptitudinea muzicală ; 14. Aptitudinea verbală.

Aptitudini psihomotorii : 1. Dexteritatea manuală — precizia ; 2. Dexteritatea manuală — rapiditatea ; 3. Coordonarea mîinilor ; 4. Motricitatea generală ; 5. Timpul de reacție.

Temperament, fire și caracter : 1. Perseverența ; 2. Impresionabilitatea ; 3. Flexibilitatea ; 4. Iuțeala acțiunii ; 5. Inhibiția ; 6. Sugestibilitatea ; 7. Rezistența la monotonia muncii ; 8. Stabilitatea emotivă — echilibrul sufletesc ; 9. Sociabilitatea (introversiune — extraversiune) ; 10. Onestitatea ; 11. Inițiativa ; 12. Politețea ; 13. Simțul ordinei și al curățeniei ; 14. Simțul estetic ; 15. Punctualitatea.

Această listă este desigur numai orientativă. Ea poate fi completată cu alte aptitudini mai specifice profesiunii în studiu sau se pot face subdiviziuni, după necesitate. Așa, de exemplu, atenția poate fi concentrată sau distributivă, observația la fel, după cum aptitudinile complexe — ca aptitudinea tehnică, matematică, muzicală etc. — pot și chiar este necesar uneori să fie prezentate în componentele lor de bază.

Ceea ce este important de notat, după cum arătam, este nu numai enumerarea aptitudinilor cerute de profesiuni, ci și gradul în care este necesar ca ele să fie prezente. Astfel, se poate nota cu litera *n* însușirea psihică cerută în grad normal, cu litera *s* însușirea cerută în grad superior normalului și cu litera *i* aptitudinile și trăsăturile care — aflate chiar într-un grad inferior normalului — nu afectează buna desfășurare a profesiunii respective.

Menționăm însă că litera *i* trebuie înțeleasă uneori ca o cerință expresă, adică în anumite profesiuni anumite însușiri se cer să se afle sub limitele normalului. De exemplu, în profesiuni ca pilot-aviator, electrician instalator, acoperitor de case, măcelar etc. se cere să existe un grad de impresionabilitate inferior normei. O impresionabilitate ridicată este contraindicată în cadrul unor asemenea profesiuni.

IV. Informații privind *pregătirea profesională și perspectivele de inițiere sau de specializare în profesiune.*

La acest capitol se consemnează toate datele privind vîrsta minimă de la care se poate începe învățarea profesiunii *, durata pregătirii profesionale, locul unde se poate desfășura pregătirea profesională (școală, facultate, loc de muncă), întreținerea candidaților în timpul pregătirii profesionale. Apoi, se vor nota perspectivele de salarizare la încadrarea în muncă și de înaintare și calificare superioară.

Pentru a se evita afluența prea mare spre anumite profesiuni, și lipsa candidaților spre altele, este indicat să ne informăm și asupra necesităților de cadre într-un sector sau altul pe o perioadă mai îndelun-

* La noi această vîrstă minimă admisă de lege este de 14 ani împliniți.

gată de timp, ca să putem prevedea un plasament cît mai sigur în cîmpul muncii la terminarea pregătirii profesionale. De altfel, una din sarcinile orientării profesionale constă tocmai în a veghea la o repartizare echilibrată a cadrelor spre profesiuni, ca să se asigure toate necesităţile şi să se evite fluctuaţiile. În această privinţă, legătura cu unităţile productive raionale şi regionale este foarte importantă, pentru a vedea direcţiile de orientare a dezvoltării economiei şi necesităţile prezente şi viitoare de cadre. Prin aceasta vom aplica şi respecta şi unul din principiile de bază ale orientării şcolare şi profesionale, anume acela de a da prioritate cerinţelor sociale faţă de interesele fluctuante individuale, care trebuie dirijate spre necesităţile sociale.

În monografia profesională se consemnează şi alte date ca, de exemplu, cele privind posibilităţile de informare a lucrătorilor şi de ridicare a calificării lor profesionale, prin lucrări de specialitate, reviste, cursuri de perfecţionare, schimburi de experienţă etc.

În practica orientării profesionale şi şcolare curente sînt foarte utile tabelele sinoptice cu indicaţii şi contraindicaţii psihologice şi medicale, care pot fi consultate rapid şi ne pot da informaţii sintetice cu privire la aspectele cele mai importante ale profesiunilor ce ne interesează.

În *concluzie*, precizăm necesitatea elaborării monografiilor profesionale de care se simte acută nevoie în etapa actuală a introducerii orientării profesionale în şcoală. În acest sens, trebuie stabilite profesiunile şi grupele de profesiuni ce trebuie analizate.

Analiza profesiunii vizează fixarea particularităţilor caracteristice esenţiale — fizice, fiziologice şi psihologice — şi descoperirea elementelor ce-o diferenţiază de alte profesiuni. Pînă la descoperirea ansamblului de aptitudini cerute, e bine să se aibă în vedere de la început, şi în primul rînd, aspectele care împiedică exercitarea profesiunii, contraindicaţiile nete, după preceptul aplicat în practica medicală „primum nil nocere deinde salutare".

ЗНАЧЕНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МОНОГРАФИЙ

(Резюме)

Люди, занимающиеся профориентацией учащейся молодежи, должны во-первых ознакомиться с теоретическими положениями и техникой распознавания интересов, способностей и наклонностей и, во вторых, иметь достаточно данных в связи с природой и требованиями профессий, предпочитаемых юношами. Профессиональные монографии содержат, в ясной и краткой форме, данные, необходимые для ознакомления с профессиями. Они относятся к физическим, физиологическим и психологическим требованиям, согласно специфике деятельности каждой специальности.

Разработка профессиональных монографий является очень актуальной у нас на данном этапе введения мероприятий по профориентации в школе. Они составляются при помощи научного анализа профессий, применением метода анкет, наблюдений и эксперимента.

Данные, полученные этими методами, организуются следующим образом:

— предмет и природа профессии, ее развитие и социальное значение;

— физиологические способности, необходимые для данной профессии;

— психологические требования данной профессии ;
— профессиональная подготовка и перспективы специализации.

После разработки нескольких профессиональных монографий, очень большую пользу может принести использование их табелей, содержащих в синтезированной форме все необходимые данные по интересующему вопросу.

L'IMPORTANCE DE L'ÉLABORATION DES MONOGRAPHIES PROFESSIONNELLES

(Résumé)

Les personnes qui s'occupent de l'orientation professionnelle de la jeunesse scolaire doivent connaître, d'une part, l'aspect théorique et les techniques de diagnose des intérêts, des inclinations et des aptitudes et, d'autre part, elles doivent posséder des informations concernant la nature et les exigences des professions que les jeunes veulent choisir. Les monographies professionnelles comprennent, d'une façon claire et concise, les données nécessaires relatives à la connaissance des professions ou des groupes de professions, du point de vue des exigences physiques, physiologiques et psychologiques, conformément à l'objet et au spécifique des activités qui se déroulent dans le cadre de chaque profession.

L'élaboration des monographies professionnelles a une grande importance pour notre pays, dans l'étape actuelle de l'introduction des activités d'orientation professionnelle dans nos écoles. On élabore ces monographies en s'appuyant sur l'analyse scientifique des professions, sur l'application de la méthode des enquêtes, de l'observation et de l'expérimentation. Les informations obtenues par ces méthodes s'organisent par chapitres, concernant : l'objet et la nature de la profession, son développement et sa signification sociale ; les aptitudes physiologiques exigées (indications et contre-indications médicales) ; les exigences psychologiques des professions ; la formation professionnelle et les perspectives d'initiation et de spécialisation professionnelles.

Après l'élaboration de plusieurs monographies professionnelles, leurs tableaux synoptiques sont très utiles dans la pratique de l'orientation scolaire et profesionnelle parce qu'ils contiennent des informations synthétiques sur les aspects les plus importants des professions qui nous intéressent.

THE IMPORTANCE OF ELABORATING PROFESIONAL MONOGRAPHS

(Abstract)

People engaged in the professional orientation of school youth must know both the theoretical aspect and techniques of diagnosing pupils interests, inclinations and aptitudes, and the nature and requirements of those professions pupils want to enter in later life. All this amount of knowledge, together with the physical, physiological and psychological demands of each and every profession, are clearly presented in the monographs on various professions.

Going into the elaboration of such monographs, very important for us now that professional orientation activities have been introduced in schools, are the methods of scientific analysis, inquiry, observation and experiment.

The information obtained by these methods refers to :

1. the object and nature of the profession, its development and social significance ; 2. the required physiological aptitudes (medical indications and counter-indications ; 3. the psychological requirements of a given profession ; 4. vocational training and the prospects for specialization in a given profession.

The synoptic tables of such monographs are most useful in the practice of school and professional orientation, as they epitomize the fundamentals of the professions of general interest.

Inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor

Prof. VASILE POPEANGĂ

Decizia alegerii unei profesiuni este momentul final al unui proces de deliberare și evaluare a posibilităților individuale și sociale de exercitare a unei activități în cadrul social dat. Școala constituie cadrul general în care are loc desfășurarea procesului de orientare profesională. Activitatea de pregătire a elevilor pentru alegerea profesiunii are ca obiectiv realizarea unui acord al aptitudinilor și intereselor elevului cu exigențele profesiunii. Realizarea acestui acord, concretizat într-o alegere chibzuită și adecvată a unei profesiuni, are ca premisă îndrumarea pedagogică a activității de orientare profesională. Coordonatele activității de îndrumare pedagogică a acestei activități sînt : a) cunoașterea aptitudinilor elevului care se pregătește pentru o profesiune și b) inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor și a profilului lor.

Cunoștințele elevilor despre conținutul profesiunilor și despre exigențele fizice, senzoriale, intelectuale și morale specifice exercitării unei profesiuni intervin în procesul deliberării, permițîndu-le să ia o decizie adecvată. Inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor existente în societatea socialistă e o componentă a procesului de orientare profesională. Această activitate de informare profesională, așa după cum s-a subliniat în cercetări recente [1], nu e o acțiune spontană, „ci este un proces care trebuie dirijat". Îndrumarea pedagogică a procesului de informare profesională a elevilor e o atribuție a școlii.

În actul alegerii profesiunii, elevul operează o selecție a profesiunilor pe care mediul social i le oferă. Societatea socialistă oferă tineretului posibilități largi de alegere a profesiunii, elevul de vîrstă școlară

---

[1] Anatolie Chircev și Adina Chircev. *Pentru o metodică a delimitării intereselor față de atracțiile și preferințele profesionale ale elevilor de vîrstă școlară mijlocie*, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series psychologia-paedagogia, 1965.

mijlocie și mare avînd un cîmp larg de posibilități profesionale. Profesiunile pentru care optează elevii cuprind o gamă mai largă de activități decît cele exercitate de părinți. Acest fapt are implicații educative. Școala e chemată să desăvîrșească acțiunea formativă începută de colectivitatea în care trăiesc copiii, îmbogățind cunoștințele pe care ei le au despre profesiunile pentru care optează.

Datele statistice obținute într-o cercetare efectuată în cadrul liceelor nr. 1 și 2 din Arad ilustrează existența unei largi game de preferințe profesionale la elevii claselor a VIII-a și a XI-a (vezi tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Liceul	Clasa	Efectivul clasei	Numărul profesiunilor exercitate de părinți	Numărul profesiunilor preferate de elevi
Nr. 1	VIII A	37	9	19
	VIII B	33	8	18
	XI A	41	9	17
	XI B	34	10	19
	XI C	35	9	20
	XI D	34	10	21
	XI E	39	7	23
Nr. 2	VIII A	40	12	18
	VIII B	43	13	17
	VIII C	39	10	13
	XI A	40	9	15
	XI B	35	12	17
	XI C	42	11	17

Gama profesiunilor preferate de elevi devine mult mai largă în comparație cu numărul profesiunilor exercitate de părinții lor. Cîteva date statistice ilustrează pregnant acest fenomen. Elevii claselor a VIII-a de la Școala generală nr. 4 din Arad, clase care însumează un efectiv de 53 elevi și-au orientat preferințele lor spre 23 profesiuni în timp ce părinții lor exercită 11 profesiuni. Cei 28 elevi ai clasei a XI-a de la Liceul din Curtici, raionul Arad, și-au manifestat preferințele lor profesionale în cursul ultimului trimestru al anului școlar 1965—1966 pentru 13 profesiuni, în timp ce părinții lor exercită numai 6. Numărul de profesiuni pentru care optează elevii este redus însă față de posibilitățile profesionale oferite de societate. De aceea, se impune ca în cadrul școlii să se organizeze o acțiune sistematică de informare profesională a elevilor pentru a lărgi gama de profesiuni cunoscute de ei.

Necesitatea inițierii elevilor în cunoașterea profesiunilor este determinată și de caracterul vag, difuz și nediferențiat al reprezentărilor pe care le au elevii despre profesiunile existente în mediul social în care școala își desfășoară activitatea. Pentru a cunoaște caracteristicile reprezentărilor elevilor din clasele VIII—XI despre profesiunea preferată am efectuat o anchetă printre elevii liceelor nr. 1 și 2 din Arad și ai Școlii generale nr. 4. Elevii au fost solicitați să răspundă

la întrebările : *Ce profesiune doriți să vă alegeți ? Ce cunoașteți despre profesiunea pentru care doriți să vă pregătiți ? Cu ce prilej ați dobîndit cunoștințe despre ea ? Ce ați dori să știți despre această profesiune ?* Elevilor din clasa a XI-a li s-a dat să elaboreze și o compunere liberă pe tema : *Opiniile mele despre profesiunea pentru care mă pregătesc și motivele alegerii ei.*

Răspunsurile formulate de elevi la întrebările de mai sus denotă interesul pe care ei îl manifestă pentru conținutul și specificul profesiunii pe care o preferă, însă reprezentările lor despre profesiunea preferată sînt schematice și nediferențiate. Caracterul vag și nediferențiat al reprezentărilor este mai pronunțat în cazul profesiunilor exercitate în sectoare de activitate în care se utilizează tehnica modernă. Astfel, elevii claselor VIII—IX au o imagine vagă a profesiunii de inginer sau de tehnician în industrie. Din cele 26 profesiuni diferențiate incluse în noțiunea de inginer [2], 82 elevi ai claselor a VIII-a au cunoscut doar 4, iar cei 37 elevi ai clasei a XI-a de la Liceul nr. 1 din Arad au cunoscut și și-au manifestat preferințe profesionale pentru 7 activități exercitate de ingineri. O reprezentare schematică, nediferențiată, au elevii clasei a VIII-a despre diferitele activități pe care le exercită muncitorii din industria constructoare de mașini, textilă și din construcții. Astfel, din răspunsurile formulate de elevii clasei a VIII-a de la Școala generală nr. 4 din Arad reiese că ei nu fac distincție între profesiunile forjar, sudor, frezor, lăcătuș, sculer, strungar, tinichigiu, bobinator, pe baza specificului activității pe care o execută muncitorii specializați în aceste direcții.

Reprezentarea aspectelor moderne ale muncii desfășurate de inginerul agronom e vagă și schematică. Elevii din clasa a XI-a care au optat pentru profesiunea de inginer agronom se referă mai mult la cadrul în care el își desfășoară activitatea : aer liber și privelișteа reconfortantă a naturii. Ei au imagini confuze despre organizarea științifică a procesului tehnologic în agricultură.

Cînd elevii dobîndesc conștiința că aptitudinile lor nu satisfac cerințele profesiunii, ei își schimbă preferințele profesionale. Astfel, o elevă din clasa a XI-a care se orientase spre profesiunea de arhitect arată, în compunerea efectuată pe tema *Opiniile mele despre profesiune și motivele alegerii ei*, că și-a dorit să devină un arhitect care să poată obține realizări frumoase. Eleva și-a dat seama mai bine de specificul profesiunii după o vizită la serviciul de sistematizare a orașului. Atunci a observat de cîtă răbdare, imaginație și spirit constructiv trebuie să dea dovadă un inginer arhitect în executarea proiectelor sale. Concluzia acestei constatări, subliniază eleva, a fost că și-a schimbat hotărîrea *„pentru că mi-am dat seama că-mi lipsea totuși o anumită doză de talent necesară unui arhitect și nu doream de loc să ajung o mediocritate"*.

[2] Cf. *Nomenclatorul funcțiilor tehnic-administrative și de specialitate pe categorii de salariați*, elaborat de Direcția centrală de statistică, București 1965. În Nomenclator se arată că din cele 1373 funcții existente în acest sector, inginerii exercită 44.

Analiza răspunsurilor formulate de elevi la întrebarea : *Ce doriți să știți despre profesiunea pentru care vă pregătiți ?* ne oferă posibilitatea să determinăm volumul și specificul informațiilor profesionale pe care școala trebuie să le transmită elevilor și să conturăm mijloacele de inițiere a lor în cunoașterea profesiunii preferate. În răspunsurile lor, elevii arată că doresc să li se prezinte date despre condițiile igienice ale muncii și condițiile materiale ale profesiunii, astfel :

I. Condițiile igienice ale muncii : curățenia locului de muncă, condiții de lumină, aerisire, temperatură, toxicitate, riscuri de îmbolnăvire, înfățișarea cadrului în care se desfășoară munca. Unii dintre elevii care manifestau interes pentru profesiunea de medic, optează pentru altă profesiune, din cauză că nu-i atrage ambianța în care medicul își desfășoară activitatea : suferințe, sînge, durere. Alții, din contră, găsesc în acest cadru posibilitatea de manifestare a unui umanism înflăcărat și optează pentru profesiunea de medic. De menționat că elevii clasei a VIII-a manifestă mai puțin interes pentru cunoașterea locului de muncă și a condițiilor de igienă. Explicația constă în faptul că la această clasă dominantă este orientarea școlară, iar elevii care se orientează spre producție cunosc în mod direct locul de muncă.

II. Condițiile materiale ale profesiunii au solicitat interesele de cunoaștere ale elevilor, care au dorit să li se expună date despre :

a) Responsabilitatea materială pentru utilaj, materia primă, valori etc.

b) Ierarhia în muncă. Subordonarea în procesul muncii, ce forme ia colaborarea în echipă, grupă etc.

c) Riscurile profesiunii : pierderi de valori, de materiale, deteriorarea utilajului, neîndeplinirea planului de producție, rebuturi, prevederile legislației în vigoare.

d) Posibilitățile de transfer dintr-o localitate în alta, din mediul rural în mediul urban. Au solicitat informații de acest fel în special elevii care optaseră pentru profesiunea de medic și de cadru didactic. Atît elevii clasei a VIII-a, cît și cei din clasa a XI-a au manifestat interes pentru a cunoaște date despre salariul pe care-l vor avea, despre posibilitățile de creștere a salariului după vechime, calificare. De asemenea, ei au solicitat informații despre timpul de muncă, durată, muncă în ture, timp redus de muncă, organizarea turelor, concedii.

Elevii claselor a X-a și a XI-a au manifestat un deosebit interes pentru a cunoaște perspectivele profesiunii. Ei au solicitat informații despre:

a) Șansele de reușită în profesiune și în admiterea în instituția care asigură pregătirea profesională corespunzătoare : numărul solicitanților pentru un post, al candidaților la examenul de admitere, randamentul în muncă, șansele de succes.

b) Perspectivele de plasare : regiune, mediu urban sau rural, institut de cercetare științifică, administrație sau activitate direct productivă, criteriile de repartizare la locul de muncă.

c) Posibilitățile de promovare în profesiune : examene, aprecierea cadrelor de conducere din întreprindere, randamentul profesional, media de la examenul de diplomă etc.

d) Posibilitățile de afirmare a personalității și a aptitudinilor creatoare.

O notă specifică a atitudinii elevilor aflați în pragul examenului de maturitate o constituie dorința de afirmare profesională. În răspunsurile date la întrebările prezentate mai sus se manifestă hotărîrea de a învinge greutățile pentru a obține re-

zultate bune. O elevă scria în acest sens: „Aș vrea să dobîndesc mai multă siguranță, hotărire, perseverență și promptitudine, care cred că sînt indispensabile unui inginer chimist încadrat în producție. Eu aș dori, dacă s-ar putea — și acest lucru depinde de mine în mare măsură — ca prin obținerea de rezultate bune la facultate să rămîn în munca de cercetare. Nu știu însă dacă aceasta nu-mi depășește capacitățile. În general, nu aș vrea să pun o limită „carierei" mele. Nu vreau să spun: pînă aici și sînt mulțumită. Pe de altă parte, am impresia că visurile o iau prea mult înaintea posibilităților. În orice caz, vreau să realizez cît mai mult: sînt hotărîtă".

Din analiza datelor pe care le solicită elevii despre profesiunea pentru care optează, reiese importanța pe care o acordă ei aspectelor sociale ale profesiunii.

Școala dispune de o gamă variată de mijloace pentru a iniția pe elevi în cunoașterea profesiunilor. Vom încerca să subliniem posibilitățile educative pe care ni le oferă în această direcție următoarele mijloace: procesul de învățămînt, orele de dirigenție, vizitele în întreprinderi, convorbirile cu specialiști din producție, organizarea unor simpozioane pe teme profesionale, informarea prin intermediul bibliografiei — presă, prospecte și îndrumătoare pentru admiterea în școlile profesionale, tehnice și în universități, lucrări în care se prezintă aspecte din diverse profesiuni.

Procesul de învățămînt constituie un mijloc eficace de a realiza informarea profesională a elevilor într-un dublu sens: *orizontal*, prin prezentarea gamei variate de profesiuni pe care societatea socialistă o oferă absolventului de școală generală sau de liceu și *vertical*, prin formarea unei perspective profesionale cu ajutorul căreia să arătăm elevilor posibilitățile de afirmare a personalității lor în cadrul diverselor profesiuni.

În cadrul procesului de învățămînt se pot stabili corelații logice între predarea unor noțiuni și acțiuni executate în cadrul unor profesiuni.

În funcție de *conținutul lecțiilor*, putem stabili corelații cu profesiuni cît mai variate și mai îndepărtate de cercul de experiențe al elevilor. Lecțiile de fizică, de exemplu, pot fi valorificate cu succes în această direcție. În clasa a IX-a, predarea cunoștințelor din capitolul *Noțiuni de rezistență a materialelor* solicită, prin conținutul noțiunilor comunicate, explicații despre activitatea inginerului constructor. De asemenea, în clasa a XI-a, cînd se predă capitolul *Noțiuni generale de radiocomunicație*, se pot descrie aspecte ale muncii inginerului electrotehnic. Aceste date întregesc cunoștințele dobîndite de elevi în cadrul lucrărilor practice de electrotehnică executate de ei. Tot în clasa a XI-a, la lecția: *Modificarea ereditații organismelor sub influența condițiilor de mediu*, profesorul de biologie are posibilitatea de a sublinia exigențele științifice ale profesiunii de inginer agronom sau zootehnist.

Reprezentările elevilor despre diferite profesiuni sînt supuse unui proces de clarificare și în cadrul *orelor de dirigenție*. În funcție de orizontul cultural al elevilor și de vîrsta lor se pot enumera cerințele fundamentale ale diferitelor categorii de profesiuni. Astfel, în unele ore de dirigenție, la Liceul nr. 2 din Arad s-a analizat specificul unor profe-

siuni : inginer, jurist, artist dramatic, medic veterinar, zootehnist, economist. Analiza exigențelor profesionale a fost corelată cu aceea a aptitudinilor pe care trebuie să le posede persoana care optează pentru una din aceste profesiuni.

Vizitele în întreprinderi și convorbirile cu specialiști din producție exercită o influență educativă asupra elevilor atît în direcția alegerii unei profesiuni, cît și în aceea a cunoașterii specificului ei.

Analiza răspunsurilor date de elevi la întrebările : *Ce cunoașteți despre profesiunea pentru care vă pregătiți ? Cu ce prilej ați dobîndit cunoștințe despre ea ?* confirmă eficiența educativă a cunoașterii directe a exigențelor profesionale. Elevii arată ca principale surse ale cunoștințelor dobîndite despre diverse profesiuni vizitele în producție, convorbirile cu specialiști și activitatea în cercurile școlare.

În explicațiile care li se dau elevilor cu prilejul vizitelor în întreprinderi sau al convorbirilor ce se organizează cu specialiști din producție accentul trebuie să se pună pe natura profesiunii. Analiza procesului tehnologic la care participă inginerul, tehnicianul și muncitorul specializat în direcții diferite ușurează înțelegerea de către elevi a specificului profesiunii prezentate. Vizitele în întreprinderi lărgesc și orizontul profesional al elevilor. Urmărindu-se acest scop, în explicațiile care li se dau elevilor li se va arăta procesul de diversificare profesională determinat de complexitatea procesului tehnologic dintr-o uzină. Astfel cu prilejul unei vizite făcute la uzinele „Strungul" din Arad, li s-a arătat elevilor din clasa a VIII-a de la Liceul nr. 2 că în uzină muncitorii exercită 53 de profesii diferențiate, iar inginerii 14 specialități.

După ce li s-au dat elevilor explicații despre natura profesiunii, se prezintă căile de pregătire profesională. În timpul vizitelor făcute în unitățile socialiste din agricultură, trebuie acordată o deosebită atenție analizei procesului de mecanizare a producției agricole. Astfel, cu prilejul unor convorbiri purtate pe tema orientării profesionale cu elevii clasei a XI-a de la Liceul „Ion Slavici" din Arad, s-a arătat elevilor că producția agricolă socialistă, care dobîndește un caracter științific tot mai pronunțat, se deosebește fundamental de cunoștințele empirice dobîndite de ei despre procesul de producție în agricultură.

Simpozioanele în care se descriu natura unor profesiuni și posibilitățile pe care ele le oferă pentru valorificarea aptitudinilor elevilor din clasele a VIII-a și a XI-a sînt eficiente pentru a mări numărul profesiunilor cunoscute de elevi. Informațiile profesionale date de specialiști din producție ajută pe elevi să înțeleagă procesul de diversificare profesională pe care-l cunoaște societatea socialistă. Într-un simpozion organizat pentru elevii claselor a XI-a de la liceele din Arad s-a pus accentul pe prezentarea naturii profesiunilor exercitate în industria construcțiilor de mașini, textilă și în telecomunicații. La simpozion au fost invitați specialiști din producție care au prezentat registrul profesiilor exercitate în sectoarele respective și pregătirea pe care o solicită ele.

Pentru a asigura o orientare profesională mai chibzuită a elevilor spre diferite profesiuni, Ministerul Învățămîntului și institutele de învățămînt superior elaborează *îndrumătoare* în care se prezintă specia-

litățile pentru care pregătesc cadre diferite instituții de învățămînt și condițiile de admitere. Eficiența acestor îndrumătoare, în acțiunea de informare profesională a elevilor este condiționată de modul de prezentare a specificului profesiunilor. În unele îndrumătoare și prospecte se pune accentul pe condițiile de admitere în facultate sau în școala tehnică, fără să se descrie natura profesiunilor pentru care sînt pregătiți candidații ; în alte îndrumătoare, mai recente, sînt prezentate și profesiunile pentru care se pregătesc candidații. Astfel, în *Îndrumătorul pentru admiterea în școlile tehnice pentru personal tehnic și școlile tehnice de maiștri*[3] se dau explicații despre 96 profesiuni exercitate de personalul tehnic pregătit în școlile tehnice din țară. În îndrumător sînt prezentate operațiile principale pe care le execută un tehnician în specialitatea sa, permițîndu-i candidatului să stabilească o corelație firească între exigențele profesiunii și aptitudinile sale. Informațiile profesionale se lărgesc și prin precizarea materialelor cu care lucrează tehnicienii respectivi, a utilajelor și agregatelor folosite în producție, precum și a disciplinelor tehnice cu ajutorul cărora se asigură pregătirea temeinică a viitorului tehnician.

Inițierea elevilor în cunoașterea profesiunilor e o acțiune educativă ce se desfășoară în cadrul școlii. Datele dobîndite de elevi în cadrul acțiunilor de inițiere profesională intervin în procesul alegerii profesiunii.

Între procedeele de informare profesională a elevilor o eficiență educativă sporită au și *vizitele în întreprinderi* și *convorbirile cu specialiști* din diferite profesiuni. Specialistul observat de elevi în activitatea productivă, devine un model care influențează asupra formării personalității lor.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПРОФЕССИЯМИ

(Резюме)

В статье подчеркивается значение мероприятий, проведенных для ознакомления учащихся с широким диапазоном профессий в сложном процессе профориентации в общей школе и в лицее.

Это мероприятие вызвано наличием большого набора профессий, предоставленных обществом, более широким числом желаемых специальностей (чем может предоставить конкретная социальная среда), а также недифференцированными представлениями о предпочитаемой профессии у учащихся.

Автор анализирует работу, проведенную школой по профориентации: эффективность процесса обучения, уроков классного руководителя, бесед со специалистами и др.

[3] Elaborat de Ministerul Învățămîntului pentru admiterea în aceste școli în anul școlar 1966—1967.

INITIATION DES ÉLÈVES A LA CONNAISSANCE DES PROFESSIONS

(Résumé)

Dans cette étude on souligne l'importance de l'initiation des élèves à la connaissance d'une gamme aussi étendue que possible de professions pendant le processus complexe de l'orientation professionnelle dans les écoles générales et les lycées.

L'initiation des élèves à la connaissance des professions est déterminée par la gamme très étendue de professions que la société offre aux adolescents ; elle est déterminée aussi par leurs préférences professionnelles, encore plus diverses que le milieu social et professionnel auquel les élèves appartiennent, de même que par les représentations confuses et non-différenciées qu'ils se font parfois de la profession préférée.

L'école dispose d'une gamme variée de moyens pour initier les élèves à la connaissance des professions. Dans ce sens, l'article met en lumière l'efficience du processus d'enseignement, des heures d'éducation, des entretiens avec des spécialistes qui travaillent dans les secteurs productifs et de la documentation bibliographique. L'initiation des élèves à la connaissance des professions est une activité pédagogique que le directeur de l'école doit organiser d'une manière rationnelle.

GETTING PUPILS TO KNOW SOMETHING ABOUT PROFESSIONS

(Abstract)

As part of the complex process of professional orientation of pupils in the general schhl and the secondary school is the action of getting the pupils to know as much as possible about a wide range of professions. This is made necessary by the fact that the pupils'professional preferences are more diverse than their socio-professional surroundings, and the pupils are often not very clear about their favourite profession. This action, to be systematically organized by the school management, can be carried out throgh the education process proper, at education classes, during talks with specialists, by reading etc.

Sprijinirea absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii

Prof. DUMITRU VĂCARIU

Învățămîntul pregătitor de cadre din țara noastră a cunoscut o continuă dezvoltare în anii construcției socialiste. Cu toate acestea, față de avîntul cu care s-a dezvoltat economia națională, ritmul de pregătire a cadrelor prin școli și, în primul rînd, a muncitorilor calificați și a cadrelor medii de specialitate a rămas în urmă. Pentru a se acoperi nevoile de cadre ale economiei în continuă creștere s-au folosit pe scară largă cursuri de scurtă durată în întreprinderi sau practica la locul de muncă. Ca urmare, în prezent, atît pe totalul economiei, cît și în ramurile ei de bază, ponderea muncitorilor pregătiți prin școli, capabili să mînuiască cu pricepere tehnică nouă, este nesatisfăcătoare și se resimte lipsa tehnicienilor și a cadrelor medii economice cu pregătire de specialitate.

Apreciind nevoile de muncitori calificați la nivelul cerințelor, Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român a dat indicații pentru o largă dezvoltare a învățămîntului profesional și, ținînd seama de nevoile de cadre medii ale economiei naționale, a hotărît înființarea liceelor de specialitate.

Asigurarea economiei naționale, ca și a fiecărei ramuri în parte, cu cadrele necesare, care să dea maximum de randament, presupune pentru etapa care urmează intervenția factorilor care să asigure pentru fiecare loc de muncă omul cel mai potrivit. Realizînd acest lucru, vom crea condiția hotărîtoare pentru creșterea la un nivel înalt a indicatorilor de calitate ai producției și ai celorlalte sectoare de activitate economică. Productivitatea muncii va înregistra un nivel de creștere care va duce la o sporire a venitului național, într-un ritm mai accentuat decît în prezent. Totodată, s-ar pune capăt fluctuației destul de frecvente a forței de muncă, cazurilor de inadaptare, de randament scăzut, de accidente etc., rezultate din faptul că mulți tineri și-au ales profesiunea la întîmplare, în necunoștință de cauză, fără să țină seama de propriile lor aptitudini și înclinații, de care, de altfel, uneori nici nu-și dau seama.

Organizarea și dezvoltarea activității de orientare profesională în țara noastră a devenit o cerință acută în actuala etapă de dezvoltare economică și socială. Cu cît va fi mai bine organizată și mai cuprinzătoare această activitate, cu atît eficiența ei economică va fi mai mare.

În cadrul activității de orientare profesională, principala problemă care trebuie rezolvată este sprijinirea absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii. Numărul mare de absolvenți pe care îl dă școala generală în fiecare an și care în anii cincinalului este în creștere — ajungînd de la cca 320 000 în 1966, la cca 370 000 în 1970 — subliniază îndeajuns aria problemei.

Care sînt căile posibile spre care poate fi îndrumat un tînăr care a absolvit școala generală ? Aceste căi sînt următoarele :

a) să continuie studiile de cultură generală la liceu, pe bază de concurs de admitere ;

b) să se înscrie la un liceu de specialitate : industrial, de construcții, de transporturi, de silvicultură, agricol, pedagogic, economic etc., tot pe bază de concurs de admitere ;

c) să urmeze o școală profesională de 2 ani sau de 3 ani din industrie, agricultură, construcții, transport, comerț etc., care pregătește muncitori calificați ;

d) să intre direct în producție și să se califice prin formele de pregătire organizate în întreprinderi sau prin învățămînt seral ori fără frecvență.

Prima sarcină a școlii generale este să-i ajute pe absolvenți să-și aleagă profesiunea în cunoștință de cauză, optînd pentru una dintre primele trei posibilități. Către cea de-a patra posibilitate se îndreaptă mai cu seamă cei care nu au reușit la nici una din primele trei căi.

În legătură cu *prima cale*, trebuie să se contureze o dată cu alegerea ei și perspectiva de după absolvirea liceului, știut fiind că liceul nu dă o calificare.

Absolvenții școlii generale care se îndreaptă spre *liceele de specialitate* este necesar să fie ajutați să aleagă tipul de liceu al cărui profil corespunde în cea mai mare măsură intereselor și înclinațiilor lor. De asemenea, este necesar ca școala să le vorbească despre perspectiva pe care o au. Absolvenții acestor licee vor fi încadrați în producție pe posturi care necesită pregătire tehnică sau economică de specialitate, avînd, în același timp, și dreptul de a candida pentru admiterea în învățămîntul superior.

Întrucît partea covîrșitoare a personalului în toate ramurile producției materiale și în celelalte domenii de activitate, cu unele excepții, o constituie muncitorii, rezultă că cea mai mare parte a absolvenților școlii generale trebuie să fie orientați spre *școlile profesionale* și spre *celelalte forme de pregătire a muncitorilor.*

Uneori, alegerea profesiunii nu se face după criteriul aptitudinilor sau datorită unui interes deosebit al elevului, ci intervin aici considerente de alt ordin — legate de preferințele părinților, de perspectivele pe care școala le oferă absolvenților săi. Diferența de avantaje materiale acordate de stat pe timpul școlarizării în diferitele tipuri de școli, nu

anulează influența acestor factori. De exemplu, în timp ce la școlile profesionale, unde toți elevii se bucură de cele mai largi drepturi materiale, pe timpul școlarizării, de multe ori nu se realizează un număr suficient de candidați la concursul de admitere, la licee, unde nu se acordă asemenea drepturi materiale, există de regulă o mare afluență de candidați.

Întrucît o bună parte a absolvenților școlii generale trebuie să devină muncitori calificați, este necesar ca în acțiunea educativă de orientare profesională să se insiste asupra conținutului nou al noțiunii de muncitor.

În trecut, în exercitarea majorității meseriilor, importante erau abilitățile manuale și integritatea funcțiilor senzoriale, dar acum la majoritatea meseriilor din industrie și din alte sectoare ale economiei accentul cade pe capacitatea tînărului de a-și însuși la un nivel teoretic corespunzător principiile de funcționare ale unor mașini, aparate și instalații, avînd sarcina de a conduce funcționarea acestora. În condițiile extinderii automatizării apar tot mai multe locuri de muncă la care funcția de muncitor necesită o pregătire teoretică la nivelul tehnicianului și chiar al inginerului. Între mecanicul de la locomotiva cu aburi și mecanicul de la locomotiva Diesel electrică există deosebire în ce privește nivelul pregătirii tehnice, teoretice și practice. Cunoscînd conținutul nou al noțiunii de muncitor, părinții se vor abține să mai considere această muncă ca nefiind îndeajuns de atrăgătoare și ca lipsită de perspective.

Consider că nu greșim dacă vom spune că cea mai mare dificultate în sprijinirea absolvenților școlii generale pentru alegerea justă a profesiunii constă nu în cunoașterea aptitudinilor și în stabilirea grupelor de meserii și specialități care să concorde cu aceste aptitudini și nici în munca de convingere a tinerilor cu privire la necesitatea acestei concordanțe, ci, în primul rînd, în munca de convingere a părinților că la baza alegerii profesiunii pentru copiii lor trebuie să stea criterii științifice, iar nu dorința lor subiectivă. Va trebui deci ca orientarea profesională să înceapă cu o intensă muncă de propagandă adresată părinților cu privire la necesitatea ca ei să sprijine efortul școlii de a da elevilor la absolvire o orientare în alegerea profesiunii. Aceasta poate asigura succesul în profesiune al tinerilor absolvenți și satisface, în același timp, cerințele economiei naționale de a dispune de cadre competente în toate domeniile de activitate și la toate nivelurile.

Transformările care au loc în structura meseriilor pledează pentru necesitatea ca orientarea profesională să nu fie limitată la o anumită meserie sau specialitate, ci să se refere la grupe mari de meserii și specialități, care dau posibilități mai largi de dezvoltare a aptitudinilor și, în același timp, își găsesc aplicare în mai multe ramuri ale economiei naționale. Trebuie să avem în vedere faptul că tinerii pe care ne propunem să-i sprijinim pentru a alege în mod just o profesiune vor lucra încă mult timp de-acum înainte. În acest timp tehnica și procedeele utilizate în industrie și în celelalte ramuri ale economiei naționale vor evolua în mod considerabil. Pe parcursul activității lor, tinerii de astăzi vor trebuie să învețe a aplica în muncă numeroase procedee tehnice noi, care în prezent încă nu au fost inventate. Se va extinde automatizarea,

care în condițiile socialismului nu duce la șomaj, dar face necesară redistribuirea mîinii de lucru în diverse ramuri de activitate economică și în diferite părți ale țării și recalificarea a numeroși muncitori. De aceea, este necesar ca pregătirea pe care o primesc acum tinerii să fie în concordanță cu interesele și aptitudinile lor, temeinică, cu un larg orizont, adaptarea la noile cerințe făcîndu-se fără dificultăți.

Orientarea profesională nu poate fi desprinsă de efortul general de creștere calitativă a procesului instructiv-educativ din școala generală. Cu cît avem de-a face cu tineri mai bine pregătiți, cu atît crește posibilitatea ca aceștia să-și însușească fără dificultăți un cerc mai mare de profesiuni. O parte dintre absolvenții școlii generale nu vor putea fi cuprinși în anii următori în școli, urmînd a se încadra în producție. Dacă pregătirea obținută în școala generală va fi temeinică și vor fi sprijiniți în alegerea profesiunii pentru care au aptitudini și manifestă interes, ei vor putea, prin formele de pregătire din întreprinderi și prin învățămîntul profesional seral, să se ridice la același nivel de pregătire profesională ca și cei care au intrat direct în școală. Dacă această condiție nu este îndeplinită, ei nu se vor putea califica decît în meserii simple din unele sectoare ale economiei care nu cer o pregătire teoretică specială.

Întrucît tinerii nu au posibilitatea ca în perioada de practică să se familiarizeze deplin cu atmosfera din întreprindere, o importanță deosebită o prezintă atmosfera favorabilă creată la locul de muncă.

Prezentarea tînărului într-un cadru organizat, atitudinea atentă și binevoitoare a tovarășilor săi de muncă, constituie elemente menite să contribuie la integrarea de la început a tînărului în colectivul întreprinderii, fapt care va influența favorabil asupra rezultatelor pe care le va obține în munca sa profesională. Trebuie să avem în vedere că vîrsta la care acești tineri intră în producție este o vîrstă dificilă și ignorarea acestui fapt din punctul de vedere al atitudinii manifestate față de ei poate avea consecințe nefavorabile asupra formării și dezvoltării lor morale și profesionale. Deși o punem ca o problemă specială pentru absolvenții școlii generale care se încadrează direct în producție, problema aceasta este generală și ea se pune și pentru absolvenții școlilor postgenerale. De multe ori, se ivesc fenomene de neadaptare la cerințele profesiunii nu din cauză că tînărul n-ar avea aptitudini pentru profesiunea pe care și-a însușit-o în școală, ci din pricină că — prezentîndu-se la locul de muncă unde a fost repartizat — a întîlnit o atmosferă adesea indiferentă și neprielnică pentru a-i stimula entuziasmul în muncă și îndemnul la autoperfecționare. Poate și acestei cauze i se datorește faptul că mulți dintre absolvenții fostelor școli pedagogice și ai unor școli, post medii nu sînt găsiți la posturile pentru care au fost pregătiți?

Prin urmare, eficiența activității de orientare profesională nu e condiționată numai de corecta stabilire a concordanței dintre meseria sau profesiunea aleasă și aptitudinile tînărului, ci și de ansambul condițiilor în care-și va desfășura activitatea după absolvire, în cadrul cărora cele psihologice joacă un rol important. Este necesar ca în activitatea

de propagandă orientarea profesională să prindă și această problemă și să insiste pentru justa ei rezolvare.

În munca de sprijinire a absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii, principalul rol îi revine școlii. Dar cum va putea ea îndeplini această sarcină? Prin ce mijloace? În această privință, credem că este necesar să existe în școlile generale cel puțin cîte un cadru didactic pregătit anume, care să fie în măsură să acorde consultații de specialitate nu numai elevilor și părinților acestora, dar și celorlalte cadre didactice din școală în legătură cu efortul de cunoaștere a aptitudinilor și posibilităților elevilor în vederea orientării lor profesionale. Acțiunea de sprijinire a absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii presupune ca școala să aibă posibilitatea să informeze în mod organizat pe elevi și pe părinții elevilor asupra organizării învățămîntului, asupra perspectivelor ce se deschid în fața elevilor după terminarea școlii generale, asupra rețelei și a profilului diferitelor tipuri de școli postgenerale și asupra perspectivelor pe care le oferă absolvirea acestor școli, asupra conținutului principalelor profesiuni, a cerințelor și perspectivelor pe care le asigură însușirea acestora. Asemenea sarcini nu pot fi îndeplinite cu succes de către școală decît dacă ea dispune de cel puțin un cadru cu calificare corespunzătoare.

O măsură menită să contribuie la rezolvarea acestei probleme ar fi și aceea ca în cadrul institutelor pedagogice de 3 ani care pregătesc cadre didactice pentru școala generală să se prevadă cursuri speciale de inițiere în problemele orientării profesionale, spre a se da posibilitatea absolvenților să contribuie la acțiunea de sprijinire a elevilor în alegerea unei profesiuni.

Acțiunea de orientare a absolvenților școlii generale nu se poate realiza decît într-un cadru mai larg, care presupune elaborarea unor studii care să stabilească corelații juste între necesarul de cadre și planul de școlarizare pe tipuri de școli și grade de învățămînt, pe meserii și specialități, pe total economie și pe ramuri ale economiei și ale industriei. Aceste corelații trebuie să se realizeze în același timp și în profil teritorial, ceea ce înseamnă repartizarea justă a unităților școlare și a cifrelor de școlarizare, în raport cu situația teritorială a capacităților de producție. De exemplu, într-un oraș cu o puternică dezvoltare industrială, cum ar fi de pildă Brașovul, ponderea locurilor la admiterea în liceul teoretic, trebuie să fie mai mică în raport cu aceea prevăzută pentru școlile profesionale și liceele de specialitate, pentru ca întreprinderile industriale să-și poată recruta cadrele necesare din localitate sau din jur, evitîndu-se implicațiile pe care le atrage după sine completarea locurilor cu candidați veniți din alte raioane și regiuni: internat pe timpul școlarizării, locuință (apartament) după absolvire.

Așadar, o justă orientare profesională nu înseamnă numai o deplină concordanță între aptitudini și cerințele profesiunii, ci, în primul rînd, realizarea acestei concordanțe într-un cadru care să satisfacă, în cea mai mare măsură, atît interesele tînărului, cît și pe acelea ale economiei naționale.

Este necesar de asemenea, să se cunoască numărul de absolvenți pe care îl dă școala generală, pe de o parte, și necesarul de cadre — muncitori calificați și cadre medii de specialitate — pentru capacitățile de producție existente și pentru cele prevăzute a se construi, pe de altă parte, și să se elaboreze planul de școlarizare pe teritoriu pentru pregătirea cadrelor ținînd seama de acest raport. Cunoscînd acest plan de școlarizare, orientarea profesională trebuie să sprijine realizarea lui, îndrumînd absolvenții școlii generale spre acele tipuri de școli și în cadrul acestora spre acele meserii și specialități care corespund, în cea mai mare măsură, intereselor și aptitudinilor lor.

ПОДДЕРЖКА, ОКАЗЫВАЕМАЯ ВЫПУСКНИКАМ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

(Резюме)

В данной статье указывается на то, что развить работы по профориентации стало важнейшим требованием на настоящем этапе экономического и социального развития нашей страны. По мнению автора, главнейшим вопросом, подлежащим решению, является поддержка школы в выборе профессии. Подчеркивается, что в настоящее время перед выпускниками школ расширились перспективы созданием лицеев по специальности. Даются указания в связи с мероприятиями, обеспечивающими эффективность работы по профориентации. Упоминается необходимость в проведении профориентации по группам специальностей, а не по узким профилям.

L'APPUI ACCORDÉ AUX ÉLÈVES QUI TERMINENT LES ÉTUDES DE L'ÉCOLE GÉNÉRALE POUR LE CHOIX D'UNE PROFESSION

(Résumé)

Dans cet article on affirme que l'organisation de l'activité d'orientation professionnelle est devenue un impératif dans l'étape actuelle de développement économique et social de notre pays. Le problème essentiel qui doit être résolu — affirme l'auteur — est l'appui qu'il faut apporter aux élèves qui terminent les études de l'école générale en vue du choix de leur profession. L'auteur souligne le fait qu'on a élargi, actuellement, les perspectives qui s'ouvrent à ces élèves par la création des lycées de spécialité et donne des indications concernant les mesures essentielles qui doivent assurer une efficience élevée à l'activité d'orientation professionnelle. Puis, on mentionne la nécessité d'une orientation professionnelle, non pas selon des profils étroits, mais par de larges groupements de métiers et de spécialités, en conciliant les aptitudes et les intérêts de l'élève avec les besoins de l'économie nationale. L'auteur relève à la fois le rôle de l'école et des autres facteurs dans l'appui apporté aux élèves qui ont terminé les études de l'école générale en vue d'un choix juste de leur profession.

HELPING GENERAL SCHOOL LEAVERS CHOOSE A PROFESSION

(Abstract)

The organization and development of professional orientation activities has become a must at the present stage of economic and social development of Romania. The main problem to be considered now, says the author, is helping general school leavers

choose a profession. This task has been made easier now by the setting up of various special secondary schools where school leavers can continue specialized studies. The article shows means to increase the efficiency of professional orientation activities in school. These should embrace large groups of trades and specialties and aim at harmonizing the pupils' aptitudes and interests with the demands of the national economy. Generally, the article stresses the role of the school and other factors in helping general school leavers make a correct choice of their profession.

Probleme de orientare profesională în liceele de specialitate

Conf. univ. DUMITRU SALADE

Problema orientării profesionale trebuie considerată ca un aspect al operei generale de pregătire a tineretului pentru munca socială. Privită ca o importantă latură a muncii educative, orientarea școlară și profesională se cere rezolvată în strînsă legătură cu celelalte aspecte ale educației comuniste. Menționarea unei singure probleme este suficientă pentru a ilustra acest adevăr.

La baza alegerii profesiunii stau diferite motive. Nivelul și calitatea motivelor, natura și orientarea lor (interese, dorințe, aspirații, idealuri etc.) joacă un rol important în această alegere. Ele sînt însă rodul unei munci educative temeinice și oglindesc în același timp rezultatele educației morale.

Un obiectiv important al educației comuniste este, după cum se știe, creșterea neîncetată a nivelului de pregătire a viitoarelor cadre pentru muncă și viață socială. Prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu și înființarea liceelor de specialitate (industriale, agricole, economice și pedagogice) vin să răspundă acestui deziderat. Ele creează posibilitatea ca tinerii să-și aleagă profesiuni din variate domenii de activitate, să-și valorifice înclinațiile și aptitudinile și să se dedice sectorului de activitate preferat. De asemenea, această diversificare a structurii sistemului nostru școlar vine în sprijinul pregătirii cadrelor necesare pentru cele mai importante sectoare ale economiei socialiste.

Înființarea liceelor amintite ridică — pe lîngă unele probleme organizatorice și de conținut mult discutate în presa pedagogică [1] — și unele probleme de orientare profesională, cum sînt: orientarea și selecția candidaților pentru fiecare categorie de liceu, îmbinarea pregătirii generale

[1] Vezi „Gazeta învățămîntului" nr. 817—830 și „Revista de pedagogie", în special nr. 1/1966, precum și nr. 2/1966 (Licee pedagogice), nr. 3/1966 (Licee pentru industria ușoară și alimentară), nr. 5/1966 (Licee agricole).

cu cea specială, în funcție de profilul și structura fiecărui tip de liceu, dezvoltarea dragostei pentru profesiune și calificarea pe care o oferă aceste școli absolvenților.

Recrutarea candidaților pentru aceste școli pornește de la teza binecunoscută că înclinațiile și aptitudinile speciale sînt distribuite inegal într-o populație oarecare și că toți indivizii pot beneficia de condiții egale de pregătire. Faptul că elevii intră în anul I într-o școală specială care, pe lîngă pregătirea de cultură generală, dă și o pregătire profesională de specialitate obligă la o atentă recrutare a candidaților. Asigurarea unei populații școlare corespunzătoare tipului de școală va permite o pregătire mai largă și mai temeinică pentru ramura respectivă de producție.

Aplicarea indicațiilor cuprinse în Raportul C.C. al P.C.R. prezentat la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. permite o rezolvare superioară, pe baze cu adevărat științifice, a orientării profesionale, implică o atentă studiere a acestora.

Să examinăm mai atent cîteva din problemele pe care le ridică aceste indicații:

a) O primă problemă care se pune pentru aceste școli este *recrutarea candidaților* din școala generală pentru fiecare fel de liceu, „în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt" [2].

Traducerea în fapt a acestei indicații ridică o serie de alte probleme: cum putem cunoaște aptitudinile și dorințele elevilor, în ce măsură se pot pune acestea de acord cu cerințele economiei și culturii, dacă vîrsta de absolvire a școlii generale (15 ani) permite o diagnosticare a aptitudinilor, necesitatea cunoașterii cu destulă exactitate a necesarului de cadre pe diferitele sectoare ale economiei și culturii și tendința de dezvoltare a acestora etc. Funcționarea liceelor de specialitate (industriale, economice, agricole, pedagogice, artistice, sportive) impune intensificarea muncii de dezvoltare a înclinațiilor și aptitudinilor elevilor în școala generală, studierea mai atentă a elevilor, cunoașterea și orientarea lor spre diferite tipuri de școli în funcție de interesele și aptitudinile lor.

Aceasta cu atît mai mult, cu cît problema cunoașterii și a autocunoașterii aptitudinilor elevilor, deși este recunoscută ca una din pîrghiile importante ale orientării profesionale în practica școlară, este insuficient luată în considerare și rezolvată empiric.

În prezent, cerința studierii aptitudinilor elevilor este recunoscută și afirmată mai mult teoretic, dar mai puțin rezolvată, cu toate că numai pe baza unei cunoașteri temeinice și multilaterale a personalității elevilor putem da un caracter *polivalent* pregătirii lor. Numai așa va putea fi dată muncitorului de mîine o pregătire care să-i permită să-și schimbe felul de muncă potrivit cerințelor marii industrii. Asigurarea mobilității profilului profesional pornește de la cunoașterea și *stimularea largă a*

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 62.

aptitudinilor fiecărui individ și acest lucru trebuie să se reflecte în planurile de învățămînt și în programele școlare ale liceelor de specialitate.

Se cere apoi, mai departe, stabilirea, pe baza unei cunoașteri amănunțite, a necesarului de cadre pe ramuri, cunoașterea dinamicii dezvoltării în perspectivă a diferitelor profesiuni, pentru a se stabili o proporție justă între diferitele categorii de absolvenți și extinderea fiecărui fel de liceu. Acesta este cel de-al doilea punct de sprijin important al orientării profesionale, alături de cunoașterea aptitudinilor elevului.

Fără îndoială că rezolvarea acestor probleme nu este ușoară, deoarece ea presupune colaborarea mai multor factori : psihologi, pedagogi, medici, economiști și alții, care să elaboreze metode științifice de cunoaștere a aptitudinilor elevilor, a profilului școlii etc. Aceasta înseamnă, mai departe, că în școala generală se cer sporite preocupările pentru cunoașterea individualității elevilor, a aptitudinilor lor, se pretinde o mai strînsă colaborare cu familia acestora, pentru a stabili un consens, după cum se cer popularizate aceste licee cu ceea ce ele au specific, condițiile de pregătire, calificarea pe care o oferă, avantaje etc.

În scopul preîntîmpinării unei deficiențe pe care o cunoaștem, și anume o afluență prea mare spre liceele de cultură generală în dauna celorlalte, este indicată o muncă prealabilă de informare și lămurire atît a familiei, cît și a elevilor cu privire la perspectivele pe care le oferă viitorilor absolvenți fiecare fel de liceu de specialitate.

Apoi, nu se va uita că fiecare fel de liceu pregătește cadre pentru un domeniu special de activitate, deosebit de celelalte și că, deci, examenele de primire sau probele de selecție nu pot fi aceleași pentru toate liceele. Pe lîngă unele probe speciale, diferențiatoare, trebuie să fie luate în considerare, cu atenție, certificatul școlar și caracterizarea psiho-pedagogică a fiecărui elev.

Faptul că absolvenții școlii generale pot alege între cele cinci-șase feluri de licee reprezintă un mare avantaj, pe care ei trebuie să știe să-l folosească în mod corect. Dacă la liceele de specialitate vor candida numai absolvenții școlii generale care n-au reușit să intre în liceul de cultură generală aceasta înseamnă că nu vom putea recruta elemente la fel de bune pentru toate sectoarele de activitate.

Se poate spune cu destulă siguranță că vîrsta absolvenților școlii generale permite diagnosticarea aptitudinilor, a intereselor și dorințelor lor cu privire la viitoarea profesiune, deoarece în condiții bune de muncă acestea se conturează și se stabilizează cu succes la majoritatea elevilor.

Rămîne numai ca să găsim metode și procedee adecvate de educare și cunoaștere a lor. În absența unor probe colective de măsurare (diagnosticare) a acestor însușiri și pentru a avea o imagine cît mai completă și mai fidelă (obiectivă) asupra nivelului de dezvoltare a intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor copiilor, deocamdată se pot folosi cu destul succes următoarele categorii de probe :

— *Probe informaționale* și *preferențiale* care să ne arate opiniile elevilor despre ei înșiși și despre aptitudinile și interesele lor. Între acestea pot fi amintite : diferite chestionare, compuneri, referate pe teme de orientare profesională, probe de alegere, convorbiri care vor fi

aplicate cu prudență. De exemplu, s-ar putea cere elevilor din clasele V—VIII să arate ce fel de muncă ar prefera să îndeplinească timp mai îndelungat, să arate despre ce profesiune au cunoștințe mai numeroase, ce știu despre o anumită ramură de producție sau în ce domeniu au interese mai puternice etc.

— O a doua categorie de probe utile pentru cunoașterea aptitudinilor elevilor o poate constitui cea referitoare la latura formativă, adică *probele cu caracter educativ*. În categoria acestora ar intra diferitele activități efectuate de elevi : lucrări de laborator, pe lotul școlar, experiențe, confecționarea de material didactic, manifestări sportive, artistice, concursuri etc., care, pe lîngă faptul că permit cunoașterea înclinațiilor elevilor, le și dezvoltă interesul și deprinderile de muncă pentru diferite genuri de activitate.

— O a treia categorie de probe o constituie cele cu funcție de *diagnostic*, care ar avea propriu-zis caracterul unor probe de orientare profesională. Pot fi amintite aci diferitele examinări, notele obținute la diferite obiecte de învățămînt, probele speciale pentru a vedea gradul de dezvoltare a anumitor înclinații, deprinderi de muncă, rezultatele obținute la diferite întreceri, crosuri, olimpiade, modele experimentale etc.

Primele două categorii de probe se pot da mai ales în clasele V—VIII, iar cea de-a treia mai ales la absolvirea clasei a VIII-a și la intrarea în prima clasă de liceu. Rezultatele acestor probe — confruntate și sprijinite pe caracterizarea psiho-pedagogică pe care dirigintele o face fiecărui absolvent al școlii generale — devin indici importanți cu privire la aptitudinile elevilor și la orientarea lor profesională. Firește că în recrutarea candidaților pentru fiecare fel de liceu o însemnătate deosebită o prezintă și examinările medicale, adică luarea în considerare a dezvoltării fizice a fiecărui elev (sănătate, rezistență, forță, sau anumite deficiențe incompatibile cu cerințele unei anumite ramuri profesionale).

Aplicarea probelor respective presupune la rîndul ei o muncă prealabilă de lămurire a elevilor, de stimulare a interesului lor pentru profesiune și de dezvoltare a capacităților lor. Baza științifică a orientării profesionale este dată tocmai de caracterul cunoașterii elevilor, de natura probelor utilizate în scopul orientării lor profesionale, de întregul sistem al activităților utilizate în acest scop, precum și de orientarea acestuia.

b) O altă problemă importantă pe care o ridică orientarea profesională în liceele de specialitate este aceea a *îmbinării pregătirii generale cu cea specială*. A stabili raportul, ponderea fiecărei părți în această pregătire în așa fel încît absolvenții acestor licee să poată urma cu succes egal oricare din cele două perspective pe care le oferă școala — și anume munca în producție sau continuarea studiilor în învățămîntul superior — este de asemenea o problemă importantă și dificilă. Rezolvarea acestei chestiuni depinde de profilul liceului, de durata de școlarizare, de calificarea pe care o acordă etc. În această chestiune unii sînt de părere că cele două părți — pregătirea de cultură generală și de specialitate — trebuie să aibă un rol egal, de 50%, alții socotesc că partea generală tre-

buie să aibă 60% și cea specială 40% și în sfîrșit alții văd această problemă exact invers.

Raportul stabilit între pregătirea teoretică și cea practică în cadrul fiecărui fel de liceu permite elevilor să-și însușească în anii de școlaritate priceperile și deprinderile de bază necesare în munca profesională pentru care se pregătesc, pe lîngă pregătirea de cultură generală echivalentă în ansamblu cu cea din liceele teoretice.

Buna pregătire a cadrelor medii de specialitate în aceste licee este în funcție și de baza tehnică și materială a școlilor. Îmbinarea pregătirii despre care vorbim implică dotarea liceelor cu ateliere, laboratoare, cabinete etc. sau legarea lor strînsă de unitățile productive de ramură, pentru a permite elevilor să se familiarizeze cît mai temeinic cu toate aspectele viitoarei lor profesiuni. Locul rezervat părții generale și speciale, celei teoretice și practice, în ansamblul pregătirii elevilor, precum și asigurarea condițiilor necesare pentru buna desfășurare a fiecărui fel de activitate determină în mare parte calitatea acestei pregătiri.

Un loc aparte ocupă liceele pedagogice, care au un profil mai clar și care pot valorifica cu mai mult succes experiența pozitivă acumulată în trecut. Aici, atît raportul dintre pregătirea generală și cea de specialitate, cît și cel dintre pregătirea teoretică și practică poate fi stabilit mai judicios, ținîndu-se seama de sarcinile precise care revin acestei categorii de școli.

O problemă specială care s-ar putea ridica în legătură cu acest tip de școală este aceea dacă ele pregătesc învățători pentru a preda toate obiectele de învățămînt în clasele I—IV, sau grupe de obiecte. Se pare că rezultatele experimentului predării pe obiecte în clasele I—IV pledează pentru pregătirea învățătorilor pentru a preda pe grupe de obiecte și nu pe obiecte separate. În organizarea acestor licee s-ar putea ține seama de acest lucru și de tradițiile pozitive ale școlii pedagogice.

Luînd în considerare cerințele tot mai mari cu privire la pregătirea copiilor din primele clase pentru licee, și progresele înregistrate în domeniul didacticii, viitorii învățători vor fi familiarizați cu folosirea tehnicii moderne în domeniul învățămîntului și vor fi ajutați să contribuie la ridicarea nivelului procesului instructiv-educativ. Toate acestea pledează pentru prelungirea duratei învățămîntului în liceele pedagogice, pentru a da posibilitate elevilor să se familiarizeze temeinic cu toate problemele școlii și ale viitoarei lor activități profesionale.

Înarmarea elevilor din liceele speciale cu solide cunoștințe de cultură generală și profesională, cu temeinice deprinderi de muncă și cu o clară viziune asupra domeniului de activitate pentru care se pregătesc, va duce la creșterea calității muncii și se va răsfrînge pozitiv asupra multor aspecte ale vieții noastre sociale.

Este bine să pornim de la teza că o pregătire de specialitate este cu atît mai valoroasă, cu cît se așază pe o pregătire de cultură generală mai largă și mai temeinică, teză care corespunde și cerințelor industriei contemporane. O asemenea idee apare și mai îndreptățită, dacă ținem seama de mișcarea continuă care are loc în domeniul profesiunilor, de dinamica lor. Cunoașterea bazelor științifice, a fundamentelor unei ra-

muri de producție, a elementelor comune profesiunilor înrudite, vine să ușureze specializarea și să preîntîmpine fluctuația prea mare (a mîinii de lucru) în aceste domenii.

Tendințele contradictorii caracteristice situației contemporane a diverselor ramuri profesionale — și anume de concentrare a unor specialități într-o profesiune mai complexă și de diversificare a structurii profesiunilor — se cer neapărat luate în considerare în stabilirea profilului acestor școli.

Problema îmbinării pregătirii generale cu cea profesională este o problemă de conținut, nu numai de durată a școlarității, și impune o foarte atentă grijă cu privire la selecționarea a ceea ce vor trebui să învețe viitorii elevi, pentru a fi bine pregătiți și a nu fi supraîncărcați cu cunoștințe sau activități de prisos.

Legătura acestei probleme cu orientarea profesională este nemijlocită, deoarece înclinațiile și aptitudinile elevilor vor rămîne insuficient valorificate, dacă nu se vor crea condiții optime de pregătire a acestora. Numai diagnosticarea aptitudinilor, fără un program de stimulare și dezvoltare sistematică a acestora, nu va ameliora simțitor situația. Dimpotrivă, cunoscînd înclinațiile elevilor și știind precis ce pregătire intenționăm să le dăm, putem doza pregătirea de cultură generală și cea profesională și eșalona astfel pregătirea teoretică și cea practică, încît nivelul pregătirii acestora să corespundă în cea mai mare măsură cerințelor economiei actuale.

Firește că în organizarea pregătirii viitoarelor cadre medii se va ține seama de toate principiile care pot aduce o contribuție pozitivă la creșterea calității acesteia (principiile educației comuniste, principiile didactice, cele ale organizării producției, ale orientării profesionale). Așezarea viitoarelor școli pe o bază largă și aprecierea cu grijă a tuturor elementelor care influențează buna lor funcționare reprezintă o garanție a stabilității și dezvoltării lor pe o linie mereu ascendentă. Aceasta va înlesni crearea unor tradiții pentru fiecare tip de liceu, va ușura selecționarea populației școlare și va întări, an de an, prestigiul școlii respective în sistemul nostru de învățămînt.

c) O dată realizate condițiile de bază pentru elevii intrați în liceele de specialitate se pune, în continuare, *problema cultivării dragostei față de profesiune*. Recrutarea populației școlare pentru fiecare tip de școală, pe baza unor criterii judicioase, conform principiilor orientării profesionale [3], va da posibilitatea școlii să le dezvolte elevilor o dragoste puternică și chiar mîndrie pentru profesiunea pe care și-o însușesc.

Preocuparea școlii pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă rolul profesiunii alese, s-o îndrăgească și să se atașeze domeniului respectiv de activitate, trebuie să fie continuă și sistematică. Munca educativă în liceele de specialitate trebuie să acorde o importanță deosebită dezvoltării dragostei față de profesiune. Formarea convingerii elevilor că prin munca pe care și-au ales-o aduc servicii importante societății și își pot

[3] Vezi Dumitru Salade, *Contribuții la metodica orientării profesionale*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1965.

valorifica într-un grad înalt toate capacităţile este o sarcină a tuturor profesorilor şcolii şi ea trebuie să înceapă încă din prima clasă de liceu.

Toţi elevii trebuie să afle că pasiunea pentru specialitate, dorinţa unei activităţi creatoare ţi-o poate da numai convingerea fermă că munca pe care o desfăşori are un sens nobil, serveşte o cauză aleasă. Numai speranţa, încrederea susţinută de conştiinţa datoriei îţi pot alimenta continuu energia clocotitoare, care să te împingă spre muncă şi spre fapte deosebite. Îndoielile neproductive, întrebările chinuitoare şi aşteptările zadarnice adeseori sînt duşmanii de moarte ai progresului în profesiune şi ai activităţii creatoare. Fără o astfel de convingere elevii nu se vor fixa, nu vor vedea perspectivele luminoase ale sectorului de activitate în care urmează să se specializeze.

Fiecare elev trebuie să cunoască răspunderea care-i revine în opera de pregătire pentru viaţă şi să-şi mobilizeze toate forţele pentru a corespunde în cel mai înalt grad cerinţelor vieţii sociale.

Dragostea faţă de profesiune este un puternic stimulent în muncă, un sentiment care mobilizează forţele individului, un motiv al acţiunii şi al succesului. Rolul ei este atît de mare, mai ales în perioada de pregătire, încît poate merge pînă la compensarea parţială (relativă) a aptitudinilor necesare profesiunii. O dovadă a marii sale importanţe o constituie răspunsul multor tineri la întrebarea: „De ce ţi-ai ales profesiunea respectivă?" care arată că pe primul loc, printre motivele alegerii, stă dragostea pentru profesiune, plăcerea şi dorinţa de a lucra într-un anumit domeniu.

Interesul şi dragostea pentru profesiune se concretizează în calitatea produselor muncii, în efortul pe care-l facem pentru a învinge greutăţile, pentru a ne însuşi cît mai bine profesiunea. Fără dragostea faţă de profesiunea aleasă elevul nu poate cunoaşte bucuria muncii, nu se poate entuziasma şi nu devine un susţinător înflăcărat al specialităţii sale.

Pornind de la aceste teze, şcoala va arăta elevilor că uneori dragostea pentru profesiune apare numai după ce te familiarizezi cu specificul ei, numai după ce te apropii de ea şi-i pătrunzi tainele, alteori ea merge în strînsă legătură cu interesul pentru profesiune.

Cunoscînd efectele negative ale insuccesului, profesorii vor căuta cu tact să ajute elevilor să învingă dificultăţile inerente oricărui început. Pe scurt, şcoala va considera formarea şi dezvoltarea dragostei pentru profesiune ca o sarcină importantă a ei, ca un aspect al activităţii de orientare profesională.

Desigur că munca de formare şi dezvoltare a dragostei pentru profesiune nu se va desfăşura izolat, ruptă de restul muncii educative, ci ca un aspect al acesteia. Ea va da roade cu atît mai importante, cu cît se va desfăşura sistematic, după un plan bine chibzuit şi ca o parte organică a întregii activităţi a şcolii. În acest plan, eşalonat pe toţi anii de şcoală, vor figura diferite acţiuni menite să-i familiarizeze pe elevi cu specificul profesiunii, să le facă cunoscute noutăţile, frumuseţile şi avantajele pe care le oferă profesiunea respectivă şi să le stimuleze mîndria de a lucra într-un asemenea sector. Mai departe, vor fi întreprinse acţiuni care să-i

pună pe elevi în contact cu diferitele aspecte ale profesiunii (vizite, întîlniri cu fruntași în muncă, cu eroi ai muncii socialiste, vizionări de filme sau documentare din ramura respectivă etc.), cu ceea ce este nou, mai ales în domeniul respectiv. Vizitele și excursiile la locurile de muncă, la centrele de documentare, la unitățile de lucru „model" vor stimula dorința elevilor de a munci în astfel de întreprinderi sau instituții și-i vor determina să lucreze cu mai mult zel.

Firește că nu trebuie să uităm rolul practicii în producție, organizarea acesteia, exemplul profesorilor și al maiștrilor, atitudinea familiei, contribuția organizației U.T.C. și a unităților economice, care pot susține prin multe mijloace atingerea obiectivelor urmărite.

Aplicarea unui plan de măsuri complex și de durată va ajuta celor mai mulți elevi să se atașeze de profesiunea pe care o îmbrățișează și să adopte o atitudine nouă față de muncă în cadrul ei.

d) Cu privire la *calificarea* pe care o vor acorda liceele de specialitate se ridică problema stabilirii acelor profesiuni pentru care liceele respective pot asigura o pregătire corespunzătoare. Calificarea obținută de absolvenții acestor școli trebuie să le permită — pe lîngă practicarea cu succes a profesiunilor cuprinse în profilul școlii pe care au urmat-o (sau a secției) — și trecerea fără greutăți deosebite dintr-o profesiune în alta înrudită, sau chiar într-o profesiune dintr-o ramură vecină. Aceasta presupune o atenție deosebită pentru stabilirea bazelor generale ale pregătirii profesionale. Raportul dintre specializare și pregătirea generală, multilaterală, se modifică tot mai mult în sensul unei „specializări multilaterale" (cum se exprimă Șerban Cioculescu în articolul *Specializare și universalitate* [1]).

Problema îmbinării calificării pentru o profesiune productivă, pe care o asigură liceele de specialitate, cu dreptul la învățămîntul superior, pe care-l acordă, de asemenea, reprezintă un mare avantaj. Se îmbină în acest mod interesele economiei și culturii noastre cu posibilitățile reale ale viitoarelor licee și cu interesele și aspirațiile candidaților. Stabilirea condițiilor în care vor putea fi continuate studiile în învățămîntul superior (de la o anumită medie în sus, după un stagiu în producție, cu recomandarea școlii absolvite etc.), precum și precizarea categoriilor de încadrare în producție pot aduce mari servicii bunei funcționări a acestor școli, mai ales la început.

Problema stabilirii calificărilor pe care le acordă liceele de specialitate constituie unul din factorii cei mai importanți, care determină orientarea absolvenților școlii generale spre acestea. Calificarea pe care o acordă fiecare liceu în parte depinde de profilul școlii respective și aceasta constituie nu numai unul din avantajele specifice liceului, ci și o forță de atracție, un puternic stimulent în activitate pentru elevi. Evaluarea atentă a acestora și formularea lor cu grijă face parte integrantă din acțiunea de recrutare și pregătire a elevilor pentru viitoarea lor ocupație. Precizarea calificării pe care o acordă școala nu este o simplă formulă de

[1] Vezi „Scînteia" nr. 6772 din 16 octombrie 1965.

propagandă, ci un aspect central al organizării ei, care determină în mod hotărîtor şi conţinutul specific al procesului de învăţămînt din aceste şcoli.

Titlurile pe care le acordă fiecare fel de liceu, categoria de salarizare, profesiunile pentru care este profilat, durata de şcolaritate şi condiţiile de pregătire sînt strîns legate de problema orientării profesionale. Orientarea şcolară şi profesională concepută numai ca o acţiune de recrutare sau repartizare a elevilor spre un anumit tip de şcoală, neînsoţită continuu şi de o muncă educativă, nu este eficientă. Dimpotrivă, pregătirea şi calificarea elevilor pentru profesiunea aleasă şi pentru care au aptitudini reprezintă tocmai o finalizare a activităţii de orientare profesională.

Concluzia care se impune cu privire la această problemă este că, pentru a veni în ajutorul elevilor din şcoala generală, în scopul orientării lor şcolare şi profesionale, este necesară stabilirea din timp a unor elemente care să poată fi luate de către elevi ca puncte de sprijin în această direcţie.

Desigur că în legătură cu orientarea profesională a elevilor din şcoala generală spre liceele de specialitate se ridică şi alte probleme decît cele semnalate aici. Unele din ele au fost ridicate în discuţiile purtate în „Scînteia" în „Revista de pedagogie" sau în „Gazeta învăţămîntului". În acest articol au fost schiţate cîteva probleme care cer o rezolvare urgentă.

În ordinea importanţei şi a urgenţei lor, pe primul plan stă tocmai definitivarea profilului fiecărui liceu de specialitate, a profesiunilor pentru care urmează să pregătească viitoarele cadre medii şi a calificării pe care o acordă. În funcţie de aceste elemente se cer găsite apoi cele mai potrivite probe pentru repartizarea, examinarea sau selecţionarea candidaţilor pentru fiecare fel de liceu, în funcţie de specificul său şi de necesarul de cadre din ramura respectivă.

Se impune apoi elaborarea, pe baza experienţei pozitive din şcoala noastră şi din alte ţări, a sistemului de pregătire, din care trebuie să facă parte integrantă şi cultivarea dragostei pentru profesiunea aleasă.

Crearea condiţiilor necesare pentru o orientare profesională cît mai temeinic fundamentată ştiinţific şi aplicarea ei în noua etapă de dezvoltare a învăţămîntului nostru constituie o garanţie a ridicării calităţii acesteia şi o condiţie a progresului ce va fi realizat în diferite sectoare de activitate.

ВОПРОСЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ В ЛИЦЕЯХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

(Резюме)

Исходя из указаний IX-го съезда Румынской Коммунистической Партии по развитию школы в следующую пятилетку, в данной статье обсуждаются некоторые вопросы профориентации в лицеях по специальности.

Вопросы профориентации, поднятые лицеями по специальности, могут быть сгруппированы следующим образом: отбор учащихся для каждой категории лицеев в зависимости от способностей и желаний, от требований нашей развивающейся

экономики и культуры ; сочетание общей подготовки со специальной ; развитие любви к профессии через определенную систему мероприятий, разработанную и проведенную школой ; квалификация, обеспеченная учебным процессом, с целью перехода в производство или вступления в вузы.

Конечно, эти вопросы предполагают предварительное решение более общих вопросов как период обучения, профиль лицеев по специальности, содержание обучения.

PROBLÈMES D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES LYCÉES DE SPÉCIALITÉ

(Résumé)

Prenant comme point de départ les indications du IX-e Congrès du Parti Communiste Roumain concernant le développement de l'école dans les années du plan quinquennal suivant, l'auteur pose quelques problèmes de l'orientation professionnelle soulevés par la création iminente des lycées de spécialité.

Les problèmes d'orientation professionnelle que soulève la création des lycées de spécialité sont : la sélection des candidats pour chaque catégorie de lycées selon leurs aptitudes et leurs préférences, selon les nécessités de l'économie et de notre culture socialiste en plein essor ; la nécessité d'établir un rapport juste entre les éléments de culture générale et ceux de spécialllité de même qu'entre la partie théorique et pratique ; le développement de la passion pour la profession par un système de mesures élaborées pour toutes les années de scolarite ; la possibilité que ces écoles offrent à leurs élèves des classes terminales de continuer leurs études dans les établissements de l'enseignement supérieur ou bien d'être directement promus dans les secteurs productifs grâce à la qualification acquise.

Il est évident que tous ces problèmes sont interdépendants et supposent la solution, au préalable, de problèmes plus généraux comme : la durée de la scolarité, le profil des lycées de spécialité et le contenu de l'enseignement dans ces écoles. En soulevant ces problèmes on se propose de donner un caractère encore plus scientifique à l'orientation professionnelle et, à la fois, d'améliorer l'activité instructive-éducative dans les lycées de spécialité.

QUESTION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE SPECIAL SECONDARY SCHOOLS

(Abstract)

Proceeding from the indications given by the Ninth Congress of the Romanian Communist Rarty on the development of education in the next five-year plan, the article tackles certain questions of professional orientation raised by the setting up very shortly of the special secondary schools. This is confronted with the following problems : the selection of candidates for each category of secondary school according to their aptitudes and desires and in keeping with the demands of our developing socialist economy and culture ; combining general and special training by establishing a correct balance between notions of general culture and specialty, and between theoretical and practical training ; the inculcation of love for professions through a system of measures to be applied all the way up the school ; the question of qualification given by these schools, so that school-leavers may go to a university or a higher education establishment, or else be employed as skilled workers in production. These problems are naturally conditional on the solution of some more general problems, viz. the length of the school period, the types of special schools and the content of education in such schools. The article as a whole aims at a more scientific solution of professional orientation, and ta raising the quolity ef educational work in the special schools.

Contribuția școlii și a familiei la orientarea profesională a elevilor

MIHAI GHIVIRIGĂ,
ROMEO DĂSCĂLESCU,
șefi de sector la Institutul de științe pedagogice

În orientarea profesională, ca în întregul proces de educație, școala și familia ocupă locul cel mai important. Lucrul este firesc, deoarece orientarea profesională presupune o influență îndelungată și sistematică asupra tinerilor, care se exercită cel mai eficace în cadrul activității școlare și al vieții de familie.

Influența aceasta se realizează printr-un complex de mijloace și influențe școlare, familiale și sociale. Vrînd să evităm reluarea unor lucruri cunoscute și, în general, acceptate, ne vom limita la cîteva probleme care mai comportă încă unele discuții și precizări : *locul școlii în sistemul factorilor orientării profesionale ; momentele centrale ale orientării profesionale și sarcinile școlii în aceste momente ; factorii care realizează orientarea profesională în cadrul școlii și relațiile dintre ei ; rolul familiei în orientarea profesională a elevilor și colaborarea dintre școală și familie ; problemele pedagogice care trebuie cercetate cu prioritate.*

1. Dacă plecăm de la ideea că orientarea profesională este un aspect al procesului de educație — și principalul factor de educație îl constituie școala — rezultă clar că centrul de greutate în acest domeniu este reprezentat de activitatea școlii. De aici se deduce, ca o consecință logică, rolul conducător al școlii în sistemul factorilor cunoscuți : familia, organizațiile de pionieri și U.T.C. din școală, instituțiile și întreprinderile productive etc. Școala trebuie să coordoneze activitatea tuturor factorilor, orientînd toate influențele în aceeași direcție.

Același punct de plecare ne duce la concluzia că instituțiile specializate dinafara școlii (oficiile de orientare, centrele interșcolare, cabinetele de consultații de la diferite institute etc., întîlnite frecvent în ță-

rile occidentale) nu pot rezolva sarcinile educative ale orientării profesionale și de aceea nu pot avea decît un rol secundar (acela de a interveni în anumite cazuri, completînd activitatea școlii). În cazul unei organizări raționale a muncii de orientare profesională, în care să fie valorificată la maximum contribuția tuturor factorilor, intervenția unor instituții specializate sau a specialiștilor dinafara școlii, după părerea noastră, își diminuează mult din importanță.

Nu mai e nevoie să demonstrăm aici că orientarea profesională trebuie să se facă în cursul întregii școlarități, și nu numai în anumite momente izolate. Adevărul acesta este cunoscut și acceptat la noi, deși nu se pune întotdeauna în practică. Orientarea profesională a elevilor cunoaște însă anumite etape de intensitate maximă, cînd elevul este obligat să-și precizeze hotărîrea și să facă o alegere [1]: este vorba de clasele a VIII-a, a IX-a și a XI-a (în viitor a XII-a).

După cum se știe, *la sfîrșitul clasei a VIII-a* elevii trebuie să-și aleagă școala, în vederea însușirii unei profesiuni (în școlile profesionale sau în liceele de specialitate) sau a continuării studiilor în liceul de cultură generală. Care este specificul muncii de orientare școlară în clasele V—VIII și, mai ales, cum trebuie să se facă această orientare în ultima clasă? Ce probleme speciale pune cunoașterea elevilor din aceste clase — ținînd seama de particularitățile de vîrstă — și cum se poate forma capacitatea de autocunoaștere? În ce mod trebuie folosite, la aceste clase, mijloacele cunoscute de informare? Am enumerat aici cîteva din problemele care așteaptă o rezolvare cît mai completă.

În clasa a IX-a apare preocuparea pentru alegerea secției, care trebuie considerată ca prima etapă în alegerea profesiunii de către elevii din liceul de cultură generală. Indiferent dacă și în viitor vor fi două secții sau mai multe, criteriile de alegere a secției și metodele de lucru cu elevii vor fi aproximativ aceleași. Aceste criterii, ca și metodele de cunoaștere a elevilor și profesiunilor specifice vîrstei, necesită cercetări speciale și clarificări. În ceea ce privește criteriile alegerii secției, se poate afirma, după părerea noastră, că acestea se reduc în ultimă instanță la două: în primul rînd, gradul de pregătire și aptitudinile pentru obiectele de profil (limba latină și limbile străine moderne pentru secția umanistă și matematica-fizica pentru secția reală); în al doilea rînd, perspectiva continuării studiilor în învățămîntul superior (mai precis, specificul școlii superioare viitoare).

Nu este însă indiferent *cînd* se face alegerea secției de către elevi — dacă ea se face, ca acum, la sfîrșitul clasei a IX-a sau mai devreme (la sfîrșitul clasei a VIII-a). Credem că există toate motivele să se mențină sistemul actual, cînd furcația cuprinde numai clasele X—XII. O coborîre a alegerii la nivelul clasei a VIII-a n-ar fi justificată, deoarece ea nu privește decît pe o parte din absolvenții școlii generale, care-și continuă studiile în liceul de cultură generală. În plus, elevii nu pot face o alegere competentă decît în clasa a IX-a, după ce cunosc unele obiecte

[1] D. Salade, *Particularități ale dezvoltării intereselor profesionale la elevii claselor a VII-a și a XI-a*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1961

noi care apar : limba latină și a doua limbă străină modernă. Deci, clasa a IX-a este etapa cînd elevii trebuie îndrumați în alegerea secției.

Absolvenții clasei a XI-a (a XII-a) își continuă studiile în școlile tehnice sau în instituțiile de învățămînt superior, ori intră în producție fără o calificare specială. Dacă pentru cei dintîi școala face în special orientare școlară și preorientare profesională, pentru ultimii este necesară o orientare profesională propriu-zisă. Numărul relativ mare de absolvenți de liceu care nu-și continuă studiile ne obligă la o muncă atentă de orientare profesională în cursul liceului, pe baza cunoașterii cît mai obiective a aptitudinilor lor și a indicării posibilităților de plasare.

În toate problemele ridicate de aceste „momente de răscruce" în orientarea profesională a elevilor, cercetările științifice complexe (cu caracter psihologic, pedagogic, medical și sociologic) trebuie să-și spună cuvîntul.

2. *Care este însă rolul diferiților factori care acționează în școală și care este sistemul colaborării lor ?*

a) În școală, toți profesorii contribuie — în măsuri diferite — la orientarea profesională, deoarece toți transmit anumite cunoștințe, dezvoltă interese și aptitudini și deschid orizonturi spre numeroase profesiuni.

Orientarea profesională — care culminează cu alegerea profesiunii — presupune cunoașterea elevilor și îndrumarea lor în direcția unor profesiuni cunoscute în prealabil de elevi — prin diferite mijloace de informare —și care corespund aptitudinilor lor. Nimeni însă dinafara școlii nu-i poate cunoaște mai bine pe elevi, în ceea ce privește interesele și aptitudinile, decît profesorii de specialitate și nimeni nu poate să-i îndrumeze cu mai multă competență și autoritate pe elevi decît înșiși profesorii lor (cu condiția să fie pregătiți special în acest domeniu).

Indiferent de specialitate, fiecare profesor poate să realizeze, în cadrul lecțiilor, cele două condiții de bază ale orientării profesionale : cunoașterea și dezvoltarea intereselor și aptitudinilor elevilor, și transmiterea unor informații în legătură cu domeniile de aplicare practică a cunoștințelor, cu școlile și profesiunile mai apropiate de specificul obiectului respectiv. Pentru aceasta, este necesar să cunoască mijloacele de studiere științifică a elevilor și să aibă informații suficiente și exacte despre profesiuni.

În realitate însă, profesorii — chiar dacă reușesc să realizeze, de-a lungul anilor, o bună cunoaștere a elevilor, folosind mijloacele tradiționale — nu posedă și nu furnizează elevilor suficiente informații în legătură cu profesiunile care ar putea fi amintite la anumite lecții. Faptul este explicabil, deoarece profesorii nu au încă la dispoziție îndrumări metodice pentru realizarea orientării profesionale la lecții, monografii profesionale și alte materiale de informare. Asemenea lucrări se cer elaborate în viitorul apropiat.

Pe lîngă aceasta, este nevoie să li se dea profesorilor de la diferitele obiecte de învățămînt un minimum de pregătire specială, în vederea orientării profesionale a elevilor. Lucrul acesta s-ar putea realiza — așa cum s-a mai propus, de altfel —, atît în cadrul unui curs special,

organizat la toate facultăţile care pregătesc profesori, cît şi prin cursurile de perfecţionare a cadrelor didactice.

b) Într-un anumit fel, profesorii de la diferite obiecte de învăţămînt îi cunosc unilateral pe elevi. Fiecare profesor cunoaşte mai bine interesele şi posibilităţile elevilor la obiectul pe care-l predă, fără să aibă o vedere de ansamblu exactă asupra personalităţii lor şi fără să-i poată îndruma cu competenţă în alte domenii decît specialitatea proprie. Pe de altă parte, dirigintele, care în practica şcolară actuală răspunde direct şi exclusiv de orientarea profesională a elevilor, nu-i poate cunoaşte multilateral pe elevi, aşa cum îi cunosc toţi profesorii la un loc. Reiese în mod logic şi necesar *sarcina dirigintelui de a centraliza observaţiile făcute de toţi profesorii asupra elevilor clasei*, pentru a le urmări evoluţia şi a-i putea influenţa prin măsuri educative adecvate. Desigur, la aceste observaţii se adaugă şi datele furnizate de medicul şcolii şi de familie (cu care dirigintele este obligat să ţină legătura în permanenţă). Pe baza observaţiilor proprii şi a tuturor observaţiilor adunate an de an, dirigintele poate alcătui o caracterizare completă la sfîrşitul ciclului de învăţămînt, absolut necesară pentru îndrumarea elevului spre o anumită şcoală sau profesiune.

După cum se ştie, rolul dirigintelui nu se rezumă la cunoaşterea elevilor — în mod direct şi cu ajutorul celorlalţi profesori —, ci cuprinde şi *acţiunea de informare a elevilor asupra diferitelor şcoli şi profesiuni.* Orele de dirigenţie la care se discută probleme de orientare profesională constituie unul din mijloacele principale de realizare a orientării profesionale în şcoală, mai ales că în aceste ore se pot folosi şi alte mijloace eficace : proiecţii de filme cu teme de orientare profesională, conferinţe, întîlniri cu specialişti etc.

Nu trebuie să se uite, apoi, că toate acţiunile organizate cu elevii unei clase — în vederea cunoaşterii, informării şi educării intereselor lor profesionale — trebuie coordonate şi încadrate într-un *sistem*, pentru a se evita suprapunerile inutile şi supraîncărcarea elevilor. Această *coordonare a acţiunilor de orientare profesională, la nivelul clasei, îi revine dirigintelui*, care îşi păstrează mai departe (şi încă cu sarcini sporite) un rol principal în acest domeniu.

Este uşor de văzut că, în aceste condiţii, se impune o instruire specială a diriginţilor. Orientarea profesională este, în esenţă, o problemă psiho-pedagogică, iar diriginţii au în marea majoritate a cazurilor alte specialităţi. O pregătire, oricît de sumară, în legătură cu sarcinile care le revin direct, cu modul în care pot colabora cu ceilalţi profesori, cu metodica cunoaşterii obiective a elevilor şi cu metodica folosirii diferitelor mijloace de orientare profesională în cadrul activităţilor educative, apare necesară. Aceasta presupune însă rezolvarea prealabilă a problemelor prin cercetări ştiinţifice şi publicarea unor lucrări cu caracter metodic. Începutul s-ar putea face cu elaborarea şi difuzarea unui scurt îndrumător pentru diriginţi şi profesori, care ar constitui o măsură de „prim ajutor", pînă la soluţionări mai complete.

Gîndindu-ne la sarcinile sporite care le revin diriginţilor în domeniul orientării profesionale, la dimensiunile eforturilor şi răspunderilor,

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

redevine actuală o propunere care s-a mai făcut și în alte împrejurări: aceea de a se degreva dirigintele de 3—4 ore din norma de predare, pentru a-și putea îndeplini în condițiuni bune sarcinile complexe care-i revin.

c) Concepînd orientarea profesională ca o muncă educativă, desfășurată în școală de către diriginți și profesorii de specialitate, nu excludem — ci dimpotrivă presupunem — posibilitatea de a se folosi și un *personal calificat* în orientarea profesională. Ne referim în mod special la psiho-pedagogul școlar, a cărui prezență este întîlnită și socotită o necesitate indiscutabilă în alte țări (Franța, Elveția, Belgia, Cehoslovacia, Polonia ș.a.)[2] și care a început să fie folosit, cu titlu experimental, și în cîteva școli de la noi. De altfel, necesitatea unui psiho-pedagog școlar, specialist în problemele orientării profesionale, a fost susținută în mai multe lucrări apărute în țara noastră[3]. (Folosim termenul de „psiho-pedagog" școlar, deoarece credem că acesta ar trebui să cumuleze atît sarcinile obișnuite ale psihologului școlar, cît și pe cele ale pedagogului care se preocupă de problemele educative ale orientării profesionale).

Orientarea profesională presupune un sistem de acțiuni organizate la nivelul școlii (pentru cunoașterea și informarea elevilor), o muncă de îndrumare competentă și de coordonare a întregii activități, o asistență psihologică și pedagogică de reală calificare (atît pentru elevi, cît și pentru profesori), care nu pot fi asigurate decît de o persoană cu pregătire specială. Eforturile izolate ale profesorilor și diriginților rămîn ineficace, dacă nu sînt cumulate și dirijate într-o direcție unică de o persoană competentă. Ne-am îngădui să comparăm rolul psiho-pedagogului școlar — în sistemul de organizare pe care-l susținem — cu acela al unui regizor, care pe lîngă regia propriu-zisă, mai interpretează și unul din rolurile principale. Spunem aceasta, deoarece psiho-pedagogul școlar are și sarcini care-i revin în mod direct.

Așa cum rezultă din experiența altor țări[4] și din cercetarea necesităților școlii noastre, psiho-pedagogul școlar are rolul de organizator, îndrumător și coordonator al întregii munci de orientare profesională din școală, îndeplinind numeroase sarcini legate de *cunoașterea* elevilor și de *informarea lor* asupra diferitelor profesiuni.

Pentru cunoașterea elevilor menționăm: îndrumarea profesorilor de la diferitele obiecte de învățămînt și a diriginților în legătură cu observarea sistematică a elevilor și folosirea unei fișe de cunoaștere și caracterizare a elevilor; stabilirea tematicii orelor de dirigenție rezervate problemelor orientării profesionale; elaborarea și aplicarea unor chestionare pentru cercetarea intereselor profesionale ale elevilor (cu aju-

---

[2] C. Lautridou, *L'intervention des conseillers en classe de 3-éme. Problèmes généraux*, BINOP, nr. 4/1964.

*** *Les psychologues scolaires.* (XI-e conférence internationale de l'instruction publique, convoqué par l'UNESCO et le BIE), Genève, 1948.

[3] G. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele româno-sovietice" nr. 3/1957; D. Salade *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964.

[4] Antoine Léon. *La psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Paris, 1963.

torul diriginților); stabilirea unor probe de control (în colaborare cu profesorii de specialitate), pentru determinarea nivelului la învățătură și a aptitudinilor elevilor; aplicarea unor metode speciale de cunoaștere și apreciere obiectivă a elevilor (în colaborare cu diriginții); participarea la ședințele cu părinții, la care poate prezenta referate în legătură cu diferite probleme de orientare profesională; propuneri de teme pentru „Lectoratul pentru părinți" și prezentarea unor conferințe în cadrul lectoratului etc.

Pentru cunoașterea de către elevi a profesiunilor și a școlilor în care își vor putea continua studiile, este necesar ca psiho-pedagogul școlar să participe la orele de diriginție (și la pregătirea lor) în care se discută despre unele profesiuni, prezentînd chiar referate și informări; să organizeze, pe grupe de clase paralele, întîlniri cu reprezentanți ai unor profesiuni: să colaboreze la planificarea și organizarea vizitelor în întreprinderi și instituții; să îndrumeze profesorii pentru realizarea orientării profesionale la lecții; să procure și să difuzeze în școală prospectele pentru școlile profesionale, tehnice și instituțiile de învățămînt superior; să se îngrijească de procurarea filmelor didactice și să îndrumeze folosirea lor la orele de diriginție și în predarea diferitelor obiecte de învățămînt, căutînd să fie valorificat tot ce ajută la orientarea profesională a elevilor; să organizeze folosirea monografiilor profesionale și a altor materiale documentare de către profesori și elevi (pe măsură ce vor fi elaborate); să alcătuiască, cu ajutorul profesorilor de specialitate, bibliografia care trebuie recomandată elevilor, pentru cunoașterea profesiunilor; să urmărească și să îndrumeze activitatea cercurilor științifice, artistice și tehnice, să organizeze „agitația vizuală" ș.a.

La acestea s-ar mai putea adăuga și alte sarcini care depășesc cadrul orientării profesionale: depistarea și asistența elevilor cu tulburări de comportare, cu dificultăți de adaptare la viața școlară etc.

Este necesar ca, în activitatea lui, psiho-pedagogul școlar să colaboreze cu medicul școlar, cu conducerea școlii și cu familiile elevilor.

Toate acestea cer timp. Și nu numai pentru psiho-pedagogul școlar, ci și pentru elevi. Ora de diriginție nu ajunge pentru folosirea mijloacelor de informare asupra profesiunilor, întrucît trebuie să rezolve și multe alte sarcini. Este nevoie de un timp special destinat, în cadrul planului de învățămînt, în care psiho-pedagogul să poată organiza anumite acțiuni care depășesc cadrul orelor de curs și de diriginție.

Practica orientării profesionale din alte țări (de exemplu din Franța) a consacrat ca utilă și necesară existența unei ore speciale de-a lungul mai multor ani de școală [5]. Noi considerăm că este cazul să se studieze posibilitatea de a introduce în planul de învățămînt o oră specială, cel puțin în ultimele clase ale școlii generale și ale liceului (clasele a VIII-a și a XII-a), în care psiho-pedagogul școlar să poată organiza diferite acțiuni de informare a elevilor. Întrucît nu avem încă o experiență proprie în legătură cu munca psiho-pedagogului școlar, problemele amintite necesită cercetări și verificări practice. În cazul cînd se va adopta și la noi, pe scară largă, „sistemul psiho-pedagogului școlar", va trebui studiată modalitatea de calificare a acestui psiho-pedagog în învățămîntul superior sau în cadrul unor instituții ori cursuri speciale.

[5] *L'orientation scolaire et professionnelle en France*, Institut Pédagogique National, 1962.

d) Nu putem trece cu vederea nici contribuția pe care o pot aduce organizațiile de pionieri și U.T.C. în cadrul școlii. Prin noua organizare a activității pionierești se creează posibilitatea unei influențe mai mari a acestor organizații în munca de orientare profesională.

Încheind această sumară prezentare a factorilor orientării profesionale în școala noastră, ținem să precizăm încă o dată un lucru esențial: *munca de orientare școlară și profesională trebuie îmbinată organic cu celelalte activități instructiv-educative din școală, pentru a-i spori eficacitatea și a economisi timp. Ea nu trebuie privită ca ceva exterior activității școlare, ci ca o parte integrantă, și încă una de importanță deosebită.*

3. *Familia* este direct interesată în orientarea profesională a tinerilor. Ca principal colaborator al școlii în munca educativă, deci implicit și în orientarea profesională, familiei îi revin sarcini importante în această direcție, dintre care amintim [6]: educarea unei atitudini juste față de muncă, formarea și educarea unor interese multilaterale și durabile, cunoașterea, urmărirea și stimularea înclinațiilor și aptitudinilor elevilor, studierea cerințelor diferitelor profesiuni etc.

În sprijinul sarcinilor enunțate stau: informarea profesională a elevului în familie, în mod *direct* (discuții) și *indirect* (vizionări de spectacole, lectură ș.a.); organizarea și îndrumarea activităților din timpul liber etc.

În toate aceste acțiuni, familia trebuie, la rîndul ei, sprijinită de către școală, pentru a se realiza o unitate de cerințe și de vederi în orientarea profesională a tînărului.

Familia primește din partea școlii date informative în legătură cu dezvoltarea intelectuală și morală a elevului, împreună cu anumite recomandări privind orientarea lui profesională. La rîndul ei, familia transmite școlii (dirigintelui) informații despre interesele profesionale ale elevului, necesare pentru o mai bună cunoaștere și pentru educarea intereselor și aptitudinilor acestuia în procesul de învățămînt.

Influența familiei asupra copiilor în alegerea viitoarei lor profesiuni este importantă, însă ea nu poate fi considerată exclusivă. Acordul tînărului cu recomandarea părinților trebuie să fie rezultatul unui lung proces educativ desfășurat în școală și în familie. Acordul familiei cu hotărîrea tînărului, pe de altă parte, nu constituie în mod absolut dovada influenței exercitate de părinți. Ea înseamnă însă, de fiecare dată, ratificarea alegerii făcute de tînăr, de pe poziția unei încrederi robuste în orînduirea noastră socială, în care fiecăruia îi este asigurat, după capacități, un loc cert de muncă.

Eficiența acțiunii educative a familiei în orientarea profesională a tinerilor e condiționată și de structura morală a familiei respective, de stilul relațiilor dintre membrii ei. Acolo unde părinții sînt un exemplu de muncă în producție, unde preocuparea de ridicare a calificării este continuă, unde tinerii participă la treburi gospodărești alături de părinți,

---

[6] D. Salade, *Pregătirea elevilor din clasele V—VIII pentru alegerea profesiunii*, E.D.P., 1964.
Manfred Kreyer, *Berufswahl-Entscheidung für's Leben*, Berlin, 1965.

copiii deprind dragostea pentru muncă și satisfacția ei, care sînt trepte spre viitoarea profesiune. Cunoașterea de către tineri a locului de muncă al părinților, familiarizarea lor cu problemele de organizare și de conținut ale muncii pe care o desfășoară părinții, lărgesc orizontul de informație al elevilor, dezvoltă interesele lor profesionale.

Discuțiile în familie privind problemele muncii profesionale a părinților constituie, de asemenea, căi spre o orientare profesională judicioasă. Asemenea discuții și orice alte manifestări organizate de familie în sprijinul orientării profesionale a tinerilor (lectură, spectacole, excursii etc.) pot fi sugerate și de către școală, în raport cu necesitățile educative ale orientării profesionale. Părinții vor trebui, pe baza indicațiilor școlii (diriginți, profesori, medici), să promoveze unele interese profesionale sau să invalideze pe altele. Lărgirea informației profesionale a elevilor trebuie realizată paralel cu ridicarea nivelului lor de autocunoaștere, pentru a pregăti momentul cînd tinerii vor decide asupra drumului lor în viață.

Influența familiei în orientarea profesională prezintă uneori și anumite aspecte negative. Ele se referă la indiferența unor părinți și la dezacordul unuia sau al ambilor părinți cu elevul. La baza dezacordului părinților cu tinerii stă, în majoritatea cazurilor, lipsa de informare a familiei în legătură cu profesiunile. (Nu excludem însă și cazul în care dezacordul familiei este generat de greșita alegere a profesiunii de către tînăr).

Dacă asupra elevilor se acționează direct în vederea unei influențe educative, pentru o cît mai justă orientare profesională, familia este, în general, mai puțin cuprinsă în această acțiune a școlii. Ședințele cu părinții au ca principal obiect de discuție situația la învățătură a elevilor ; lectoratele pentru părinți dezbat doar „printre altele" problemele de orientare profesională. Elaborarea unui sistem de orientare profesională va trebui să prevadă noi forme de îndrumare a părinților și de colaborare între școală și familie. În sprijinul acestei colaborări, presa, radioul și televiziunea pot aduce un aport substanțial.

Avînd la dispoziție mijloace de informare variate asupra profesiunilor, exercitînd o influență educativă cît mai consistentă, școala și familia sînt chemate la o colaborare activă, într-un cadru organizat și cu un conținut bine precizat.

ВКЛАД ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОФОРИЕНТАЦИЮ УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В данной статье авторы обрисовывают вклад школы и семьи в профориентацию учащихся и их взаимоотношение. Анализируются следующие вопросы: место школы в системе факторов профориентации; центральные моменты профориентации и задачи школы; факторы, реализующие профориентацию в школе и их взаимоотношение; роль семьи в профориентации учащихся и сотрудничество школы и семьи; педагогические вопросы, требующие немедленного изучения.

Особое внимание уделяется факторам профориентации в школе; подчеркиваются роль и задачи учителей-специалистов, классных руководителей и школьного психо-педагога. Профориентация в школе рассматривается как воспитательная работа — составная часть школьной деятельности, — проведенной учителями и классными руководителями под руководством школьного психо-педагога (в тесном сотрудничестве со школьным врачом, пионерской организацией, СКМ и др.).

L'APPORT DE L'ÉCOLE ET DE LA FAMILIE À L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES

(Résumé)

L'étude esquisse une vue d'ensemble des apports de l'école et de la famille à l'orientation professionnelle et aux relations entre celles-ci et traite des problèmes suivants : la place de l'école dans le système des facteurs de l'orientation professionnelle ; les étapes essentielles de l'orientation professionnelle et les tâches de l'école dans ces étapes ; les facteurs qui réalisent l'orientation professionnelle dans le cadre de l'école et les relations d'entre eux ; le rôle de la famille dans l'orientation professionnelle des élèves et la collaboration entre l'école et la famille ; les problèmes pédagogiques qui doivent, en premier lieu, faire l'objet des recherches.

On accorde une attention toute particulière aux facteurs de l'orientation professionnelle dans les écoles en insistant sur le rôle et les tâches des professeurs enseignants, des professeurs principaux et du psychopédagogue scolaire. L'orientation professionnelle dans l'école est conçue comme une activité éducative — partie intégrante de l'activité scolaire — accomplie par les enseignants et les professeurs principaux et guidée par le psychopédagogue scolaire (en collaboration étroite avec le médecin de l'école, les organisations des pionniers, des Jeunesses Communistes etc.).

L'école et la famille doivent collaborer en permanence pour diriger les élèves dans ce sens.

THE CONTRIBUTION OF SCHOOL AND FAMILY TO PUPILS' PROFESSIONAL ORIENTATION

(Abstract)

This is a general survey of the contribution made by the family and school, jointly and severally, to professional orientation. Particularly, the article treats of the following questions: the place of school in the system of professional orientation factors; the main stages of professional orientation and the tasks of schools at those stages; the factors responsible for professional orientation in schools and the relationships between them; the role of the family in pupils' professional orientation and the co-operation between school and family; the principal educational problems to be given priority of place. Special importance is attached to the personnel responsible for professional orientation in schools, the role and tasks of teachers, form masters and educational psychologists. These work together in close co-operation with the school physician, the Young Pioneers Association, the Romanian Young Communist League etc. towards the same goal: professional orientation, an integral part of school educational activities.

Examenul personalității infractorului minor și problema orientării profesionale

Conf. dr. I. MORARU, G. BASILIADE, MILTRED CRISTESCU, ȘTEFANIA SIMIONESCU
Institutul de cercetări științifice medico-legale București

Transformările revoluționare realizate în orînduirea social-economică din țara noastră au determinat pe planul suprastructurii generalizarea unui nou conținut în concepțiile oamenilor despre drept și legalitate. Acest nou conținut își găsește expresia în conduita individuală umană și acționează în sensul respectării și apărării ordinei de drept existente. Atitudinea pozitivă față de normele legale are ca rezultat o tendință de scădere continuă a fenomenului infracțional. Una din consecințele generalizării acestui tip nou de conștiință juridică, conștiința juridică socialistă, o constituie faptul că s-a creat posibilitatea legală ca anumite fapte antisociale incriminate de actuala lege penală să nu mai fie considerate infracțiuni (vezi art. 1 al. ultim din Codul penal al Republicii Socialiste România).

Aceste măsuri legislative invederează o caracteristică a politicii interne a statului nostru și anume transferarea centrului de greutate din sfera activităților represive în cea a activităților cultural-educative. Într-o serie de cazuri, faptele antisociale nu mai sînt considerate infracțiuni, iar prevenirea repetării lor de aceeași persoană nu se mai realizează prin funcțiile sancțiunii penale, ci prin intervenția unor măsuri cu caracter și finalitate educativă, realizabile în cadrul grupurilor sociale în care subiectul trăiește și desfășoară o activitate.

Mai mult, chiar și în cazurile în care încălcarea legii este considerată faptă penală, infracțiunea nu mai este privită ca o simplă „categorie legală", ca o abstracțiune juridică, ci este analizată ca o acțiune umană cu un conținut antisocial, săvîrșită de o persoană concretă, indi-

vidualizată prin caracteristicile sale biologice, psihice și sociale, a căror unitate o definește ca personalitate. Corolarul în domeniul penologiei al acestei noi atitudini față de infractor și infracțiune îl constituie faptul că sancțiunea nu mai are caracterul absolut și cu rezonanță sacrală al unei „ispășiri", ci devine o formă concretă de realizare *in extremis* a unui proces de reeducare. Această modificare esențială a rolului sancțiunii penale impune însă elaborarea, pe baza unor cercetări științifice complexe, a unor metode care să asigure sau cel puțin să contribuie la reușita acestui proces educativ (de reeducare) care reprezintă în țara noastră principala caracteristică a prevenirii speciale realizate prin sancțiune.

Considerăm că realizarea unui asemenea obiectiv necesită sistematizarea eventualelor cercetări pe trei direcții principale, subsecvent legate între ele și anume :

1. *Studiul personalității infractorului.*
2. *Studiul celor mai eficace metode educative, diferențiate în funcție de caracteristicile personalității infractorului.*
3. *Studiul formelor instituționale, judiciare și administrative care pot să asigure realizarea unui asemenea obiectiv.*

Acesta este, după părerea noastră, cadrul general teoretic în care se inserează prezenta lucrare. Comunicarea noastră urmărește să prezinte, pe baza unor rezultate obținute în cadrul unei prime etape de cercetare, o problematică comună criminologiei și pedagogiei și anume modul în care examenul personalității infractorului minor poate să contribuie la adoptarea unor metode și procedee pedagogice care să ajute activitatea de prevenire specială.

Examenul personalității minorilor care au comis fapte anti-sociale a cunoscut o amplă tratare în legislațiile penale ale diferitelor state. Astfel, chiar dacă acest examen este efectuat ca urmare a unor dispoziții care se referă fie numai la ancheta socială, fie doar la examenul medical, în practică el dobîndește caracterul unei investigații complexe : medicale, psihologice și sociale. Această reglementare este prevăzută și în legislația țării noastre (art. 138 din Codul penal și art. 482 din Codul de procedură penală).

Ca temei legal pentru studiul întreprins de noi am avut în vedere dispozițiile art. 138 din Codul penal care, deși nu menționează în mod expres denumirea de examen al personalității, din modul în care este redactat rezultă obligația instanței — în cazul judecării proceselor cu minori — de a corela fapta și modul în care a fost săvîrșită cu informații asupra stării fizice și morale și asupra antecedentelor acestuia, asupra condițiilor în care a fost crescut și în care a trăit și asupra situației morale și materiale a familiei. Rolul acestor examene și cercetări pe care legiuitorul le numește informații este de a contribui la alegerea și individualizarea măsurii de siguranță, atît pentru minorii fără discernămînt care au săvîrșit fapte antisociale (art. 140 din Codul penal), cît și pentru ocrotirea minorilor neinfractori, expuși datorită condițiilor de viață să săvîrșească asemenea fapte (art. 482 Cod. procedură penală).

În cercetările noastre, noi am considerat personalitatea ca o unitate relativ stabilă a însușirilor psihice fundamentale, condiționate social-istoric, care individualizează persoana respectivă în raport cu ceilalți oameni. Pe baza acestei definiții, am precizat schema examenului personalității, iar metodologia adoptată cuprinde patru tipuri de investigații care urmăresc să determine caracteristicile personalității minorului și anume însușirile sale psihice și condiționarea lor socială concretă, precum și aspectele biologice și medicale (normale sau patologice) care contribuie la individualizarea și la cunoașterea multilaterală a cazului respectiv.

Tipurile de investigație care formează examenul personalității minorilor care au comis fapte antisociale sînt următoarele :

a) *Investigația medicală* — care cuprinde un examen neuropsihiatric, un examen antropologic (somatometric și somatoscopic), un examen citologic și un examen endocrinologic.

b) *Investigația juridică* — ce cuprinde relatarea de către minor a faptei sau faptelor comise și a motivelor care au determinat direct acțiunea antisocială.

c) *Investigația socială* — care are ca obiect analizarea prin intermediul unei anchete sociale a formelor particulare de relații în care a fost și este cuprins minorul și anume : familie, școală sau loc de muncă, grup de prieteni, vecinătate.

d) *Investigație psihică* referitoare la gradul și tipul de inteligență, la memorie, la afectivitate, la temperament, la atenție, la trebuințe și la o serie de aptitudini motorii ale minorului. Această investigație se efectuează pe baza unor probe, cum ar fi, spre exemplu, proba Wechsler-Bellevue, proba Rorschach și Thematic Apperception Test [1], a căror valoare indicativă este controlată și corectată cu ajutorul rezultatelor examenului neuropsihiatric.

Datele obținute cu ajutorul acestor mijloace de investigație sînt interpretate în colectiv de o echipă de specialiști (medici, asistenți sociali, juriști și psihologi) și centralizate într-o fișă de sinteză a cazului respectiv.

Scopurile acestui examen al personalității sînt următoarele :

1) Precizarea pentru fiecare caz în parte a etiologiei faptei sau faptelor săvîrșite.

2) Furnizarea de criterii organelor procuraturii și instanțelor de judecată în vederea stabilirii discernămîntului sau a cauzelor care diminuează sau înlătură răspunderea penală.

3) Prezentarea unor date care să ajute instanțele judecătorești în alegerea și individualizarea pedepselor sau măsurilor de siguranță.

---

[1] Ca indicație bibliografică sumară referitoare la aceste probe menționăm lucrările : *D. Wechsler, La mesure de l'intelligence de l'enfant*, P.U.F., Paris, 1961 ; *H. Rorschach, Psychodiagnostic*, P.U.F., Paris, 1957 ; *Loosli Usteri, Manuel pratique du test de Rorschach*, P.U.F., Paris, 1950 ; *H. Murray, Le manuel de T.A.T.*, P.U.F., Paris, 1950 ; *H. Murray, Exploration de la personnalitè*, P.U.F., Paris, 1953.

Probele au fost modificate de noi în funcție de o serie de date de referință obținute în cadrul unor cercetări preliminare de reetalonare și adaptare.

4) Stabilirea unor criterii care să contribuie la aplicarea diferențiată a măsurilor de reeducare și de integrare a minorului într-o activitate socială conformă cu cerințele economiei și culturii noastre socialiste.

Obiectul, metoda și scopurile examenului personalității minorilor care au comis fapte cu caracter antisocial sugerează posibilitățile pe care le are acest examen ca prin rezultatele sale să contribuie la alegerea unor măsuri pedagogice eficace și individualizate. Pe de altă parte, studiul măsurilor pedagogice necesare reeducării acestor minori implică atît o cunoaștere exactă a etiologiei faptelor săvîrșite, cît și o caracterizare completă a personalității lor.

Experimentele făcute și rezultatele obținute în țările socialiste au dus la concluzia că integrarea minorilor care au săvîrșit fapte antisociale într-o activitate corespunzătoare atît dorințelor și aptitudinilor lor, cît și cerințelor obiective ale dezvoltării economice și culturale constituie una din metodele cele mai judicioase de reeducare și de realizare a prevenirii speciale. În acest fel, minorul — prin participarea sa funcțională la activitatea și la realizările colectivului — își însușește treptat valorile morale care călăuzesc grupul respectiv.

De asemenea, din cercetările noastre, confirmate și de concluziile la care au ajuns și alți cercetători din țară și din străinătate, rezultă că discordanța dintre aptitudinile și dorințele minorului și cerințele și specificul activității școlare sau profesionale pe care o desfășoară constituie, în asociație cu alți factori negativi, un element favorizant pentru săvîrșirea unor fapte cu caracter antisocial.

Din cele arătate, rezultă că atît aspectul etiologic de tip criminogen al discordanței dintre personalitatea minorului, pe de o parte, și cerințele obiective ale activității desfășurate, pe de altă parte, cît și valoarea pedagogică și terapeutică a realizării unei concordanțe între aceste elemente subliniază legătura dintre examenul personalității minorilor respectivi și problema orientării lor profesionale. În practică, această legătură se poate realiza astfel :

A) Examenul personalității are rolul :

— *de a evidenția* din complexul de factori care au dus la săvîrșirea faptei sau faptelor cu caracter antisocial eventuala *discordanță dintre aptitudinile minorului și cerințele activității pe care o desfășoară*, și

— *de a prezenta date referitoare la personalitatea minorului, în vederea stabilirii măsurilor educative care să conducă le reeducarea sa.*

B) Pe baza acestor date care precizează etiologia faptelor și trăsăturile personalității minorului, *orientarea profesională intervine ca o activitate pedagogică care contribuie la realizarea concordanței dintre aptitudinile și dorințele minorului și specificul unei anumite activități,* devenind astfel un mijloc important în prevenirea repetării faptelor cu caracter antisocial.

Această problemă a legăturii dintre examenul personalităţii minorilor respectivi şi activitatea de orientare profesională constituie obiectul prezentei comunicări. În scopul susţinerii punctului nostru de vedere am adoptat următorul plan de expunere :

O exemplificare, cu ajutorul unor rezultate obţinute într-o primă etapă de cercetare, a modului în care examenul de personalitate, stabilind etiologia faptelor antisociale în fiecare caz în parte şi caracterizînd personalitatea minorilor care le-au săvîrşit, poate să evidenţieze discordanţa dintre aptitudini şi forma de activitate desfăşurată şi ca atare să reprezinte un material folositor muncii de orientare profesională.

Caracteristicile orientării profesionale a minorilor care au comis fapte antisociale şi modul în care poate interveni această activitate pedagogică în complexul măsurilor educative care urmăresc reeducarea lor.

Cercetările efectuate de noi au cuprins pînă în prezent un număr de 70 de minori între 12 şi 18 ani, selecţionaţi dintre minorii care au săvîrşit fapte cu caracter antisocial şi au fost trimişi de organele procuraturii şi de instanţele de judecată la Serviciul medico-legal al Capitalei în vederea unor examene necesare pentru stabilirea discernămîntului. Majoritatea cazurilor examinate au fost selecţionate după criteriul juridic al faptei săvîrşite, urmărind obţinerea unui eşantion de minori care au săvîrşit pentru prima dată acte cu caracter antisocial (furt simplu şi furt calificat) în dauna proprietăţii personale sau obşteşti.

Pe baza examenelor de personalitate efectuate şi a cercetărilor întreprinse, am ajuns la o serie de rezultate care, deşi sînt obţinute pe un număr relativ redus de cazuri, au o valoare indicativă în raport cu problema orientării profesionale a minorilor studiaţi. Ne vom limita numai la precizarea acelor rezultate care au legătură cu obiectul comunicării, lăsînd la o parte celelalte aspecte etiologice şi datele obţinute cu referire la discernămînt şi la alegerea pedepsei.

Astfel, în cazurile selecţionate am analizat relaţia dintre inteligenţa subiecţilor studiaţi (Q.I.) şi anumite forme de inadaptare, precum şi tipul de activitate desfăşurată de subiect *în momentul săvîrşirii faptei antisociale.*

În ce priveşte tipul de activitate, rezultă următoarea repartizare :
a) 50 de cazuri încadrate într-o activitate şcolară din care :

cl. a III-a	*cl. a IV-a*	*cl. a V-a*	*cl. a VI-a*	*cl. a VII-a*	*cl. a VIII-a*	*cl. a IX-a*
1	4	3	12	15	11	4

b) 5 cazuri încadrate în producţie ;
c) 1 caz cu activitate mixtă (şcoală şi producţie) ;
d) 14 cazuri fără ocupaţie.

Din tipurile de activitate prezentate am analizat doar grupa subiecţilor încadraţi într-o activitate şcolară (50) şi cea a subiecţilor fără ocupaţie (13) în momentul săvîrşirii faptei antisociale, dar şi cu activitatea şcolară întreruptă şi am studiat în fiecare caz în parte numai relaţia

dintre rezultatele obținute la învățătură și gradul de inteligență (Q.I. sau C.I. = coeficientul de inteligență), ajungînd la următoarele rezultate :

Inteligență	Rezultate bune sau mediocre		Total	Rezultate foarte slabe (2 corigențe sau repetență)		Total
	minori cu activitate școlară	minori fără ocupație (cu activitate școlară întreruptă)		minori cu activitate școlară	minori fără ocupație (cu activitate școlară întreruptă)	
debil	—	—	—	—	—	—
limită	—	—	—	1	—	1
mediocru	—	—	—	17	13	30
mijlociu	4	—	4	6	—	6
bun și superior	10	—	10	12	—	12
Total	14	—	14	36	13	49

Pe marginea datelor referitoare la tipul de activitate al minorilor care au comis fapte cu caracter antisocial și în legătură cu rezultatele la care am ajuns din analiza relației dintre o anumită formă de inadaptare școlară și nivelul mintal al minorilor studiați, se pot face o serie de constatări :

În repartizarea minorilor după tipul de activitate se remarcă numărul relativ mare al cazurilor încadrate într-o activitate școlară și al celor fără ocupație, dar cu activitate școlară întreruptă, în raport cu cel al cazurilor încadrate în producție sau cu activitate mixtă (școlară și profesională). Diferențele numerice nu sînt însă semnificative, deoarece 35 de cazuri din cele 50 încadrate într-o activitate școlară erau la vîrsta corespunzătoare ciclului elementar, care are un caracter general și obligator. În consecință, nu se pot formula concluzii statistice referitoare la repartizarea faptelor antisociale comise de minori în funcție de tipurile de activitate în care sînt încadrați.

Analiza modului cum se repartizează în cadrul tipului de activitate școlară numărul minorilor care au săvîrșit fapte cu caracter antisocial indică o creștere a numărului cazurilor în clasele a VI-a, a VII, a VIII-a, cînd reprezintă 76% din totalul minorilor cu activitate școlară studiați. Aceste date confirmă și constatările pedagogilor, care consemnează o creștere a frecvenței tulburărilor de comportament la elevii din clasele VI-VIII.

Din cercetarea rezultatelor la învățătură ale minorilor cu activitate școlară în momentul săvîrșirii faptelor antisociale și a celor ale minorilor cu activitate școlară întreruptă și fără ocupație în perioada comiterii unor asemenea fapte, se constată că numărul copiilor care prezintă rezultate foarte slabe la învățătură (49) este de 3,5 ori mai mare decît

cel al cazurilor cu rezultate bune sau mediocre (14). Aceste date arată cu titlu de exemplu că în cazurile studiate de noi una din formele de inadaptare școlară (rezultatele foarte slabe la învățătură) prezintă o frecvență mare la minorii care au săvîrșit fapte antisociale, constituind — în asociere cu alți factori — un element favorizant pentru săvîrșirea unor astfel de acțiuni.

Studiind relația dintre nivelul mintal al minorilor și rezultatele foarte slabe la învățătură, am constatat că numărul celor care prezentau un coeficient mintal la limită sau mediocru este de 1,7 ori mai mare decît numărul minorilor cu un nivel mintal mijlociu, bun sau superior. Aceste date ilustrează cum această formă de inadaptare școlară are ca factor favorizant și discordanța dintre aptitudinile minorului și cerințele activității pe care o desfășoară.

Această sistematizare a constatărilor făcute pe marginea unor date prezentate a avut ca scop să ilustreze modul în care examenul personalității minorilor care au săvîrșit fapte cu caracter antisocial constituie un document care, evidențiind în fiecare caz etiologia faptelor săvîrșite și subliniind trăsăturile personalității minorului, poate să reprezinte un material foarte util activității pedagogice de reeducare. Mai mult, din datele discutate rezultă că în mod frecvent a fost întîlnită în cazurile cercetate o discordanță între o anumită aptitudine și tipul de activitate în care era încadrat minorul respectiv, discordanță care la rîndul său se transformă în condiție favorizantă săvîrșirii altor acțiuni antisociale. Pe lîngă nenumăratele motive care impun orientarea profesională sau școlară ca pe o activitate organizată, aspectele de acest fel subliniază rolul și importanța sa în prevenirea repetării unor fapte cu caracter antisocial. Această formă pedagogică de prevenire contribuie — cu ajutorul datelor cuprinse în examenul de personalitate — la încadrarea judicioasă a minorului într-un tip de activitate ale cărei cerințe corespund dorințelor și aptitudinilor sale și — ca o consecință — la obținerea de către minor a succesului școlar sau profesional. Cu atît mai insistent trebuie menționat că o activitate sistematică de orientare profesională sau școlară a tineretului constituie, alături de alte măsuri, un factor care previne *producerea* unor fapte cu caracter antisocial.

Înainte de a analiza în mod succint caracteristicile activității de orientare profesională sau școlară și modalitățile în care poate fi realizată în cazul minorilor care au săvîrșit fapte cu caracter antisocial, trebuie făcută o precizare și anume : abordarea unor asemenea probleme are un caracter exclusiv teoretic, iar punctele de vedere exprimate sînt susceptibile de a fi corectate în funcție de rezultatele care se vor obține în cadrul unei activități practice în domeniul respectiv.

Principalele probleme ale orientării profesionale sau școlare a minorilor care au săvîrșit fapte antisociale se referă la :

— *conținutul orientării lor profesionale sau școlare ;*

— *momentul în care trebuie să intervină orientarea lor profesională sau școlară și în funcție de care coordonate apare ca necesar acest moment ;*

— *modalitățile de realizare a orientării profesionale sau școlare.*

Conținutul activității de orientare profesională sau școlară în cazul minorilor care au săvîrșit fapte antisociale nu se deosebește de trăsăturile generale ale acestei activități. Cu toate acestea, există însă o serie de particularități care sînt determinate de starea subiectivă a minorului care a săvîrșit fapte antisociale. Această stare subiectivă se caracterizează printr-o trăsătură conflictuală determinată de o reacție de apărare față de eventualitatea aplicării unor măsuri represive care constituie un corolar posibil al faptei comise de el. Chiar dacă această reacție de apărare nu ajunge totdeauna pînă la căutarea unor procedee, totuși ea generează o neîncredere față de adulți în general și în special față de acei care sînt investiți cu atribuții oficiale. Această caracteristică conflictuală a personalității minorului este întărită și de atitudinea reprobativă pe deplin justificată a grupurilor sociale în care tînărul trăiește sau cu care vine în contact datorită activității pe care o desfășoară (o excepție curentă o constituie grupul cu care minorul a acționat și care se solidarizează cu el și îi întărește astfel reacția de apărare și atitudinea de neîncredere). În unele situații frecvent întîlnite, eșecul școlar sau profesional îl împinge pe minor la o convertire a valorilor morale ale activităților sociale în non-valori. În aceste cazuri de nereușită, minorul nu corelează eșecul cu eventuala neconcordanță dintre aptitudinile sale și cerințele activității sau cu lipsa sa de interes față de tipul de activitate desfășurată, ci, de obicei, își explică nereușita printr-o serie de împrejurări defavorabile, independente de voința sa și prin anumite atitudini nedrepte (de cele mai multe ori considerate „persecuții") pe care grupul sau unele persoane din grupul respectiv le manifestă față de modul în care el își desfășoară activitatea.

Prezentarea sumară a caracteristicilor și motivelor reacțiilor conflictuale ale minorilor respectivi subliniază însă dificultățile întîlnite cu ocazia adoptării și folosirii unor măsuri pedagogice care cuprind și activitatea de orientare profesională sau școlară.

După părerea noastră, în aceste cazuri sînt necesare anumite metode care să urmărească :

— *înlăturarea* atît a *neîncrederii* minorului în acțiunile cu caracter pedagogic cît și a *motivelor* care îi provoacă reacțiile de apărare ;

— *reabilitarea* în conștiința minorului a *valorilor morale* legate de desfășurarea unor activități școlare sau profesionale.

Aceste metode trebuie să aibă ca principiu realizarea unui contact afectiv între minori și pedagogul specializat în activitatea de orientare profesională sau școlară.

O altă problemă se referă la *momentul în care trebuie să intervină orientarea profesională sau școlară* în cazul minorilor care au săvîrșit fapte cu caracter antisocial.

In principiu, această activitate trebuie să se desfășoare în cazul acelor minori care prezintă la examenul de personalitate o discordanță între aptitudini și dorințe, pe de o parte, și cerințele activității în care sînt încadrați, pe de altă parte. Din acest punct de vedere, ea poate să constituie fie o orientare școlară, fie o orientare profesională. Alegerea

uneia dintre aceste forme de orientare trebuie să se facă în funcție de vîrsta minorului, de nivelul său de școlarizare la data săvîrșirii faptelor antisociale, de aptitudinile și dorințele sale și de caracteristicile unei anumite activități (cuprinse în lucrări cu caracter monografic).

Pe de altă parte, alegerea trebuie diferențiată și în funcție de dispozițiile legii penale referitoare la măsurile de siguranță și pedepsele care pot fi aplicate minorilor și anume : libertatea supravegheată, internarea într-un institut de reeducare, mustrarea sau închisoarea corecțională. Astfel, în cazul aplicării măsurii de *libertate supravegheată* sau al pedepsei cu *mustrarea,* activitatea de orientare trebuie să se desfășoare în *școală* pentru minorii care prezintă o discordanță între nivelul cerințelor școlare și aptitudinile lor și într-un *centru de orientare profesională* sau de către o *persoană specializată,* dependentă fie de autoritatea tutelară, fie de secțiunea de învățămînt din cadrul sfaturilor populare raionale sau orășenești, pentru minorii fără ocupație în momentul săvîrșirii faptelor antisociale.

În cazul aplicării măsurii *internării minorului într-un institut de reeducare morală,* activitatea de orientare profesională trebuie să se desfășoare înainte de încadrarea minorului într-una din formele de învățămînt profesional sau de cultură generală existente în institutul respectiv. Această activitate trebuie desfășurată de către un serviciu specializat în probleme de orientare profesională sau școlară și care să aibă un rol funcțional în organizarea institutului de reeducare.

În cazul aplicării pedepsei cu închisoarea corecțională, care în practică este rar întîlnit, activitatea de orientare profesională trebuie să fie efectuată tot de un centru de orientare profesională sau de o persoană specializată, dependentă fie de autoritatea tutelară, fie de secția de învățămînt a sfatului popular raional sau orășenesc. În aceste cazuri, orientarea profesională trebuie să intervină după ce minorul a executat pedeapsa, *indiferent* de vîrsta pe care o va avea la data respectivă.

Pentru realizarea individualizării măsurilor pedagogice și a măsurilor de orientare profesională sau școlară este necesar ca examenul de personalitate să reprezinte materialul de bază pentru personalul specializat din instituțiile respective (școală, autoritate tutelară sau centru de orientare profesională, institut de reeducare morală, penitenciar). Personalului specializat îi revine însă obligația completării examenului personalității cu toate datele care reflectă dezvoltarea personalității minorului în decursul intervalului de timp cît durează măsura de siguranță sau pedeapsa.

Considerăm că fiecare din problemele enunțate poate să constituie obiectul unor cercetări separate și al unor ample comunicări. Lucrarea noastră nu a urmărit însă prezentarea unor soluții complete, ci a căutat în primul rînd să sublinieze importanța studierii unor metode educative eficace în prevenirea repetării actelor cu caracter antisocial. Ca atare, comunicarea a căutat ca prin prezentarea unor metode de lucru și a unor probleme legate de activitatea de reeducare a minorilor care au săvîrșit fapte antisociale să contureze un domeniu de preocupări în care

colaborarea cercetătorilor din domeniul criminologiei și al celor din domeniul științelor pedagogice poate să ducă la o serie de rezultate cu valoare aplicativă deosebită.

ЭКЗАМЕН ЛИЧНОСТИ МАЛОЛЕТНЕГО ПРАВОНАРУШИТЕЛЯ И ВОПРОС О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

В статье описаны цели, предмет и методы экзамена личности малолетних правонарушителей, указывая на то что это комплексное исследование способствует уточнению факторов, благоприятствующих правонарушение у несовершеннолетних.

Анализируются данные, полученные при изучении семидесяти характеристик личности, и указывается как они помогают в выявлении способностей.

Подчеркивая значение экзамена личности в школьной и профессиональной ориентации, авторы предлагают ряд мероприятий необходимых в достижении педагогических целей в перевоспитании малолетних.

L'EXAMEN DE LA PERSONNALITÉ DE L'INFRACTEUR MINEUR ET LE PROBLÈME DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

(Résumé)

Dans cet article on présente les buts, l'objet et les méthodes de l'examen de la personnalité des mineurs qui ont commis des faits à caractère antisocial et l'on insiste sur la manière dont cette investigation complexe contribue à préciser certains facteurs qui favorisent la délinquance chez les mineurs. On y présente de même une série de résultats acquis à la suite de l'examen d'un nombre de 70 dossiers concernant la personnalité et l'on met en lumière la manière dont ces résultats contribuent à préciser les aptitudes et les éventuelles discordances entre celles-ci et les exigences de l'activité déroulée.

En soulignant l'importance de l'examen de la personnalité pour l'orientation professionnelle et scolaire les auteurs préconisent une série de mesures nécessaires à la réalisation des objectifs pédagogiques en vue de la rééducation des mineurs.

EXAMINING THE PERSONALITY OF JUVENILE DELINQUENTS AND THE QUESTION OF PROFESSIONAL ORIENTATION

(Abstract)

The article presents the aims, object and methods of examining the personality of juvenile delinquents having committed an offence of an antisocial nature, stressing the way this complex investigation contributes to clarifying certain factors favouring juvenile delinquency. Also presented are the results of an examination of 70 deeds of personality and the mode these help to pinpoint certain aptitudes and possible discrepancies between aptitudes for and requirements of some kind of work.

Emphasizing the importance of personality in school and professional orientation, the authors suggest measures capable of achieving educational aims in infant re-education.

Orientarea profesională a deficienților

Prof. ȘTEFAN POP

Bazele teoretice și practice ale orientării profesionale și ale pregătirii pentru muncă a deficienților sînt preconizate de expertiza medicală a capacității de muncă și de defectologie.

Studiind legitățile acțiunii de recuperare biologică și socială a persoanelor cu capacitate redusă de muncă, expertiza medicală a capacității de muncă arată că noțiunea de vindecare nu poate fi limitată la „vindecarea clinică", la înlăturarea procesului patologic care a afectat organismul, ci ea trebuie să includă restabilirea potențialului funcțional și a capacității de muncă a bolnavului, în vederea integrării lui în viața socială. Privită sub acest aspect, noțiunea de vindecare se identifică cu acțiunea de recuperare biologică și socială, în cadrul căreia tratamentul clinic nu reprezintă decît faza inițială, care are ca scop înlăturarea procesului morbid și prevenirea instalării deficienței. În cazul instalării acesteia, tratamentul clinic trebuie coroborat cu alte măsuri de recuperare biologică și socială, pînă la integrarea deficientului în mediul social.

Potrivit acestei concepții moderne a medicinii, orientarea profesională și calificarea în muncă a deficienților fac parte integrantă dintr-un plan mai vast de recuperare, care se realizează printr-un ansamblu complex și variat de măsuri medicale, pedagogice și sociale ce urmăresc o triplă finalitate : biologică, economică și socială. Orientarea profesională și calificarea în muncă a deficienților, în cadrul acestei concepții, constituie doar două dintre mijloacele de bază ale recuperării sociale.

Defectologia, ca știință care studiază legitățile educației, instruirii și calificării profesionale a deficienților, definește deficiența ca o stare funcțională patologică, secundară unui defect care afectează profund personalitatea omului. Această stare, caracterizată pe plan fiziologic și psihic printr-un deficit funcțional, datorat pierderii sau tulburării unor funcții ale organismului, duce la pierderea parțială sau totală, tempo-

rară sau definitivă a capacității de muncă, la dereglarea reacțiilor de adaptare la mediul înconjurător și la modificarea profundă a modalității de stabilire a relațiilor sociale.

Unii cercetători din ramurile defectologiei (tiflologiei, surdologiei, oligofrenologiei, logopediei și somatopediei) arată că deși defectul organic are un caracter stabil, în unele cazuri fiind chiar ireversibil, totuși funcțiile distruse sau tulburate, datorită interacțiunii dintre analizatori, pot fi compensate, iar capacitatea redusă de muncă, reacțiile de adaptare și relațiile sociale pot fi restabilite. Tocmai pe această teză a defectologiei, care stă la baza procesului instructiv-educativ, se fundamentează acțiunea orientării profesionale și a calificării în muncă a deficienților.

Abordînd problema orientării profesionale a deficienților, este necesar să relevăm faptul că ea se efectuează în condiții specifice față de orientarea profesională a copiilor normali. În orientarea profesională a deficienților trebuie să se țină seama nu numai de interesele, înclinațiile și aptitudinile individului, de particularitățile individuale determinate de dezvoltarea ontogenetică a acestuia, ci și de particularitățile generate de natura și gradul deficienței. Fiecărei categorii de deficiențe îi este proprie o mare diversitate de particularități fiziologice și psihice, de care trebuie să se țină seama, în mod obligatoriu, în orientarea profesională și în calificarea în muncă a deficienților.

Deficiențele senzoriale cauzate de leziuni ale analizatorilor auditiv și vizual limitează considerabil numărul profesiunilor spre care pot fi îndreptați cei cu deficiențe auditive și vizuale. În general, se poate spune că profesiunile în care este solicitată în mod deosebit acuitatea auditivă sînt contraindicate pentru surdomuți și hipoacuzici, iar profesiunile care nu pot fi exercitate fără acuitate vizuală normală sînt contraindicate pentru nevăzători și ambliopi.

Cele mai dificile probleme pentru orientarea profesională le pun deficienții locomotori și neuropsihici. Se știe că deficiențele locomotorii, generate de leziuni morfologice, afectează efectorii kinetici. Orientarea profesională trebuie să țină seama dacă leziunile sînt situate la nivelul sistemului nervos, muscular sau osos, dacă ele afectează membrele superioare, membrele inferioare, coloana vertebrală etc. și dacă deficienții sînt disgestuali (cu deficiențe ale gestualității) sau disposturali (cu deficiențe ale posturii și mersului).

Cele mai frecvente tulburări motorii pe care le prezintă copiii encefalopați cu forme neurologice sau cu urmări după poliomielită sînt paraliziile și parezele, care se pot prezenta sub diferite forme, ca: monoplegii sau monopareze, cînd este afectat un singur organ motor (o mînă sau un picior); paraplegii sau parapareze, cînd sînt afectate ambele mîini sau ambele picioare; tetraplegii sau tetrapareze, cînd sînt lezate atît membrele superioare, cît și cele inferioare și hemiplegii sau hemipareze, cînd sînt lezați membrul superior și inferior de aceeași parte a corpului. Aceste deficiențe motorii produc dereglări profunde ale funcțiilor lucrative, ca: prehensiunea, reținerea, sprijinirea, ridicarea, traiectoria mișcărilor, modalitatea executării activităților profesionale, postura și mersul utilizate în timpul efectuării muncii. Paraliziile și parezele produc tulburări ale forței, amplitudinii, direcției, vitezei, preciziei și coordonării mișcărilor profesionale, deci diferite forme de ataxii și apraxii.

Dacă la dereglările funcţiilor lucrative produse de paralizie şi de pareze le adăugăm şi pe cele determinate de malformaţiile congenitale, de amputaţii, de anchiloze etc. ne putem imagina uşor dificultatea şi complexitatea problemelor ce se pun orientării profesionale a deficienţilor motori, care trebuie să se efectueze pe o temeinică cunoaştere a tuturor tulburărilor funcţiilor motorii, a mecanismelor nervoase compensatorii şi a mijloacelor tehnice de substituire a acestor funcţii. Fără o cunoaştere a acestor factori nu este posibilă nici orientarea şi nici calificarea profesională a deficienţilor motori.

Exercitarea oricărei profesiuni se bazează pe un grup specific de funcţii lucrative. Cînd aceste funcţii sînt pierdute sau dereglate şi cînd ele nu pot fi refăcute sau compensate, profesiunea nu se poate învăţa şi exercita, deci orientarea profesională trebuie să contraindice profesiunea respectivă. Cînd, dimpotrivă, funcţiile lucrative deficitare pot fi refăcute sau compensate prin diferite forme ale recuperării biologice şi sociale, orientarea profesională este posibilă şi necesară. Esenţială pentru orientarea profesională a copiilor cu deficienţe motorii este tocmai identificarea grupului de funcţii lucrative pe care se bazează profesiunile spre care îi îndrumăm.

În orientarea profesională a copiilor deficienţi oligofreni trebuie să ţinem seama de gradul de oligofrenie, de tulburările afective, de comportament şi motorii pe care aceştia le pot prezenta. În general, ei sînt îndrumaţi spre meserii manuale, care nu solicită cunoştinţe abstracte.

Dificultăţi deosebit de mari pentru orientarea profesională le ridică copiii cu stări epileptice frecvente şi grave. Aceştia, fiind dispuşi la accidente în muncă, sînt îndrumaţi spre profesiuni ce se execută pe sol, fără maşini şi unelte ce pot produce accidente în muncă.

Expertiza medicală a capacităţii de muncă şi defectologia, avînd în vedere gradul de gravitate a deficienţei, ne arată că nu toţi deficienţii sînt recuperabili şi, în consecinţă, nu toţi pot constitui obiectul orientării profesionale. Din acest punct de vedere distingem trei categorii de deficienţi : a) nerecuperabili ; b) parţial recuperabili şi c) recuperabili.

a) *Nerecuperabili* sînt deficienţii care, indiferent de natura deficienţei pe care o au, şi-au pierdut total şi definitiv capacitatea de muncă pentru orice formă de activitate socială de bază. Deficienţii din această categorie nu constituie obiectul orientării profesionale. Pe baza diagnosticului medical, stabilit de organele expertizei şi recuperării capacităţii de muncă sau de comisiile de diagnostic şi triere (în cazul deficienţilor neuropsihici) aceştia sînt internaţi în căminele-spital, care sînt instituţii de ocrotire socială.

b) *Parţial recuperabili* sînt consideraţi acei deficienţi care sînt incapabili de a se califica într-o profesiune şi de a o executa în condiţiile naturale din întreprinderile economice sau din instituţiile administrative, dar pot presta diferite munci necalificate sau simple şi uşoare, dacă sînt îndrumaţi şi supravegheaţi. Aceştia, neputîndu-se conduce singuri în viaţă sînt internaţi într-un cămin-atelier, care este o instituţie de asistenţă socială cu caracter productiv. În această unitate, deficienţilor li se

asigură o educație și instruire elementară și sînt integrați în diferite forme de activitate practică care au un rol ergoterapeutic. Sub aspectul orientării în muncă, problema fundamentală care se pune este aceea a încadrării acestor deficienți în forme de activitate utilă, potrivite naturii și gradului de gravitate a deficiențelor pe care le prezintă.

c) *Recuperabili* sînt considerați acei indivizi cu funcții deficitare (senzoriale, neuropsihice, motorii etc.), care sînt capabili să învețe și să exercite o profesiune calificată în condițiile naturale ale mediului social. Îndrumarea acestor deficienți spre profesiunile spre care sînt atrași și pentru care au înclinații și aptitudini constituie o problemă de orientare profesională.

Datorită factorilor biologici și sociali în funcție de care se efectuează orientarea spre diferite tipuri de instituții de învățămînt special și se pun în aplicare mijloacele de preorientare și orientare profesională, aceste acțiuni au devenit o muncă colectivă, plină de răspundere, la care colaborează medici experți, psihologi, pedagogi, tehnicieni din producție și asistenți sociali.

În țara noastră, orientarea școlară și profesională a copiilor deficienți se face de către organele de expertiză și recuperare a capacității de muncă, de comisiile de diagnostic și triere a copiilor neuropsihici, cu colaborarea cadrelor didactice, care în cadrul școlilor ajutătoare, căminelor-școală și școlilor speciale de cultură generală au un rol dominant în orientarea profesională.

Deficienții repartizați în școli profesionale și tehnice speciale, în cadrul acțiunii de orientare profesională, sînt observați în cursul trimestrului I, din anul I, pentru a se vedea dacă se adaptează sau nu la meseriile la care au fost repartizați. În cazuri speciale, această observare este făcută de conducerea școlii, de medicul școlar, de diriginte și de maistrul instructor de atelier. Cînd se observă că un deficient nu se adaptează la meseriile ce se învață în școală, el este supus unei reexaminări pentru stabilirea prognozei de muncă și repartizarea lui la altă meserie. Această reexaminare se face de către Institutul de expertiză și recuperare a capacității de muncă, care de altfel — prin specialiștii săi — urmărește direct în școli procesul de adaptare a deficienților la meseriile la care au fost repartizați.

Din anul 1951, de cînd a luat ființă învățămîntul profesional special, s-au calificat, într-un număr de 47 de profesiuni, peste 15 000 de deficienți, care azi lucrează în diferite sectoare ale economiei naționale. Mulți dintre aceștia au devenit fruntași în muncă, inovatori sau chiar inventatori.

Azi, în țara noastră, numărul deficienților cuprinși în procesul instructiv-educativ și de calificare profesională este în continuă creștere. Dacă la 45% din totalul deficienților de vîrstă preșcolară, școlară și adultă, care sînt considerați ca fiind recuperabili, se mai adaugă 5% de accidentați în muncă, în perioada activă, care necesită o reorientare și o recalificare profesională, rezultă că trebuie cuprinși în acțiunea de orientare și calificare profesională un număr important de deficienți de toate categoriile.

Pe *plan social*, orientarea și calificarea profesională a deficienților, ca mijloace ale recuperării sociale, urmăresc următoarele obiective :

1. să asigure deficienților posibilitatea de încadrare în muncă și în viața socială ;

2. să le creeze acestora un sprijin moral în viață, ei devenind conștienți de faptul că sînt folositori societății ;

3. să asigure deficienților un nivel de viață socială cît mai ridicat.

Pe *plan biologic*, orientarea profesională îndrumă deficienții spre acele profesiuni care, prin conținutul activității lor influențează favorabil asupra deficienței, creînd în organism procese de compensație a funcțiilor deficitare și favorizînd dezvoltarea sistemului de relații sociale ale deficientului cu mediul ambiant.

Munca profesională, rațional organizată, constituie o adevărată ergoterapie, care contribuie la reeducarea funcțională a unor membre, aparate sau analizatori lezați și la dezvoltarea întregii personalități a deficienților. Contribuind la creșterea eficienței adaptării deficienților la mediul social, precum și la ameliorarea stării sănătății acestora, munca profesională, prin rolul ei ergoterapeutic, face legătura naturală între recuperarea biologică și cea socială. În procesul muncii profesionale, mișcările simple cu funcție biologică se transformă în mișcări cu unealta de lucru, în mișcări cu semnificație și funcție socială.

Factori de care se ține seama în orientarea profesională a deficienților.

Scopul orientării profesionale este stabilirea unei concordanțe între capacitatea de muncă a unei persoane și cerințele specifice profesiunii pe care vrea s-o învețe și să o exercite în viață.

Factorii principali între care se stabilește relația de concordanță sînt deci capacitatea de muncă a individului și exigențele profesiunii. Prin capacitatea de muncă se înțelege acea stare generală a organismului uman în care unitatea capacităților fizice și psihice permite exercitarea unei munci profesionale cu o productivitate cel puțin medie față de majoritatea muncitorilor din aceeași ramură, avîndu-se în vedere factorii profesionali caracteristici pentru munca respectivă. În sens mai general, prin capacitatea de muncă se înțelege acea stare a funcțiilor organismului care îl fac să corespundă cerințelor muncii profesionale. Această definiție se fundamentează pe teoria lui K. Marx, care arată că „oricît de variate ar fi diversele forme ale muncii utile sau ale activității productive, ele se reduc la funcții ale organismului uman".

În cazul orientării profesionale a deficienților, capacitatea de muncă este raportată întotdeauna numai la exigențele acelor profesiuni care corespund naturii și gradului deficiențelor acestora. Aceasta constituie o condiție sine qua non pentru reușita orientării profesionale a deficienților.

Dacă la deficienții nerecuperabili, așa cum am arătat, este vorba de o pierdere totală și definitivă a capacității de muncă pentru orice activitate socială, la deficienții recuperabili — indiferent dacă ei sînt deficienți auditivi, vizuali, neuropsihici, motori etc. — se poate vorbi de o pierdere a capacității de muncă numai în raport cu exigențele unor profesiuni, ea fiind păstrată în raport cu exigențele altor profesiuni,

Un deficient vizual, de pildă, are capacitatea de muncă pierdută în raport cu exigențele profesiunilor: pictor, zugrav-vopsitor, zidar, șofer, mecanic de locomotivă, aviator etc., în timp ce o are păstrată pentru exigențele altor profesiuni, ca: muzicant, maseur, profesor de limba română etc. Un surdomut congenital nu va putea fi niciodată pianist, viorist sau cîntăreț de operă, dar va putea deveni un excepțional tîmplar, strungar, tapițer, croitor etc. Tot așa, un paraplegic nu va putea îndeplini funcția de postaș, dar va putea confecționa pantofi de cea mai fină calitate, dacă se va califica în meseria de pantofar.

La persoanele cu funcții fiziologice sau psihice deficitare, fiind vorba întotdeauna de o capacitate redusă de muncă față de o anumită gamă de profesiuni, orientării profesionale îi revine sarcina de a stabili gama de profesiuni pentru care acestea au capacitatea de muncă păstrată. La stabilirea acestei game de profesiuni, orientarea profesională trebuie să țină seama nu numai de interesele și aptitudinile deficienților, ci și de particularitățile fiziologice și psihice generate de natura și gradul deficienței acestora. Acest lucru este necesar, deoarece se pot ivi conflicte între interesele deficienților și între posibilitățile lor de calificare profesională. Acest fenomen este mai frecvent la deficienții neuropsihici, dar el se întîlnește și la deficienții senzoriali și motori.

Psihologia și pedagogia relevă faptul că indivizii se deosebesc între ei în ceea ce privește cunoștințele, priceperile, deprinderile, interesele, aptitudinile etc. De asemenea, fiziologia și psihologia muncii arată că exercitarea unor profesiuni diferite solicită în grad diferit acești factori psihopedagogici. În aceste condiții, problema orientării profesionale a copiilor deficienți — încă din perioada școlii de cultură generală — spre profesiuni compatibile cu capacitatea lor de muncă are un caracter complex. În legătură cu acest fapt, pentru cadrele didactice care predau în școlile speciale se naște în mod firesc întrebarea: Cum trebuie să se procedeze în acțiunea de orientare profesională a deficienților?

În primul rînd, se impune necesitatea cunoașterii temeinice a particularităților fiziologice și psihice ale deficienților, a personalității acestora, a capacității lor de muncă. În acest scop, este necesară o strînsă colaborare între cadrele didactice și medicii experți: oftalmolog, otorinolaringolog, neuropsihiatru, ortoped etc. (după împrejurări). La determinarea capacității de muncă un rol principal îl au stabilirea diagnosticului, a prognozei clinice și a prognozei de muncă.

În al doilea rînd, cadrele didactice și medicii experți trebuie să cunoască profesiunile spre care vor îndruma deficienții și să-i informeze pe aceștia asupra conținutului muncii specifice a acestor profesiuni, prin vizite în școlile profesionale speciale, în fabrici și uzine, prin filme documentare și convorbiri cu muncitorii din producție. Acest lucru este indispensabil pentru educarea intereselor profesionale la copiii deficienți. În al treilea rînd, este necesar să se formeze la deficienți cunoștințe, priceperi, deprinderi și aptitudini pe linia profesiunilor spre care vor fi orientați. În acest scop, școlile speciale de cultură generală trebuie să dispună de mici ateliere în care elevii să se poată iniția în diferite activități practice specifice profesiunilor pe care le vor învăța în cursul calificării.

În etapa orientării profesionale, atunci cînd se va hotărî alegerea profesiuni, medicii experţi, psihologii, pedagogii, tehnicienii din producţie şi asistenţii sociali vor trebui să stabilească pentru fiecare deficient acea profesiune a cărei exercitare, fără a-i periclita sănătatea, să-i permită asigurarea existenţei sociale. În orientarea profesională, personalul orientator trebuie să aibă în vedere toţi factorii biologici, psihologici, tehnici şi sociali care pot asigura succesul în calificarea profesională, adică nu numai funcţiile dispărute sau tulburate, ci întreaga personalitate a deficientului, cu toate calităţile sale fizice, psihice şi morale, precum şi condiţiile tehnice ale locului de muncă în care se exercită meseria. Se ştie că condiţiile tehnice de muncă din industria modernă, datorate proceselor de mecanizare şi automatizare, măresc eficienţa adaptării şi a randamentului în muncă al deficienţilor.

Dacă la unii deficienţi se poate stabili o concordanţă deplină între capacitatea de muncă şi exigenţele profesiunilor pe care vor să le înveţe, la alţii această concordanţă are un caracter parţial în momentul expertizării capacităţii de muncă. În această situaţie, orientatorii profesionali nu trebuie să scape din vedere faptul că pierderea parţială a capacităţii de muncă nu este un fenomen constant, nemodificabil, ci un fenomen care sub influenţa unor factori compensatori suferă modificări importante, care le permit deficienţilor să se adapteze din ce în ce mai corespunzător cerinţelor muncii profesionale. În orientarea profesională a deficienţilor este necesar să se ţină seama nu numai de gradul de concordanţă ce se poate stabili într-un moment dat din evoluţia ontogenetică a acestora între capacitatea lor de muncă şi cerinţele profesiunilor spre care vor fi îndrumaţi, ci şi de factorii compensatori care dau un caracter dinamic acestei concordanţe.

Din cele prezentate, rezultă că în orientarea profesională a deficienţilor trebuie să se ţină seama de următoarele :

1) de posibilitatea realizării unei concordanţe, a unui echilibru între capacitatea restantă de muncă şi exigenţele tehnice şi sociale ale profesiunii ;

2) de posibilităţile de învăţare şi de exercitare a profesiunii în condiţiile naturale de muncă, avîndu-se în vedere eforturile solicitate organismului de profesiune şi înlăturarea factorilor nocivi ;

3) de posibilităţile de recuperare biologică prin intervenţii chirurgicale reparatorii, reeducare funcţională, proteze, tratament fiziobalnear, chinetoterapie, ergoterapie etc. ;

4) de posibilităţile de recuperare socială prin educaţie, calificare profesională şi integrare în muncă ;

5) de gradul modificărilor morfologice şi funcţionale ale organismului, de caracterul fenomenului patologic, precum şi de starea întregului organism, mai ales în starea acelor organe şi sisteme care pot prelua asupra lor procesul de substituire a funcţiilor deficitare, favorizînd astfel adaptarea compensatorie a organismului la condiţiile de muncă ;

6) de gradul de pierdere sau de reglare a funcţiilor lucrative şi de posibilităţile de restabilire sau ameliorare a acestora ;

7) de întreaga personalitate a deficientului ; cunoştinţe, priceperi, deprinderi, aptitudini, interese, trăsături morale, de voinţă şi de caracter, tip de activitate nervoasă

superioară, atitudine față de muncă etc., care, pe plan psihic, pot determina numeroase posibilități compensatorii ;

8) de măsurile tehnice ce se pot lua pentru adaptarea uneltelor și a mașinilor de lucru la posibilitățile de muncă ale deficientului ;

9) de posibilitățile de încadrare în muncă în întreprinderi economice și în instituții.

Orientarea profesională trebuie să țină seama de faptul că prin acțiunea de recuperare biologică și socială se restructurează baza morfofiziologică a funcțiilor deficitare, se creează condiții noi nu numai pentru adaptarea compensatorie la exigențele muncii profesionale, ci și pentru dezvoltarea fizică și psihică a deficientului. Acest fapt influențează favorabil procesul de dezvoltare a aptitudinilor și dă un caracter dinamic raportului de concordanță între capacitatea de muncă a deficientului și cerințele specifice ale unor profesiuni. Prin îmbinarea recuperării sociale cu cea biologică se realizează creșterea capacității de muncă, iar adaptarea compensatorie se poate face la un număr mai mare de profesiuni.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ

(Резюме)

Профессиональная ориентация детей с разными недостатками осуществляется в других условиях, чем профориентация нормальных детей. В профориентации дефективных детей должны быть учтены не только их интересы, способности и наклонности, особенности, обусловленные онтогенетическим развитием, но и особенности, обусловленные природой и степенью данного недостатка. Автор указывает на то, что роль профориентации состоит в выявлении группы функций, на которые основываются профессии к которым ориентируются дефективные дети.

В профориентации такого рода необходимо учесть и степень рекуперации, так как эти учащиеся могут условить профессиональную квалификацию. В профориентации дефективных детей необходимо учесть и возможности биологической рекуперации (ортопедическую хирургию, функциональное перевоспитание и т. д.), социальной рекуперации (воспитание, обучение, квалификацию на месте работы), а также морфологические и функциональные изменения, характер патологического явления, состояние всего организма, личность учащегося, технические мероприятия по приспособлению инструментов и машин к данным рабочим способностям.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ENFANTS DÉFICIENTS

(Résumé)

L'orientation professionnelle des déficients se déroule dans des conditions différentes de l'orientation professionnelle des enfants normaux. Dans l'orientation professionnelle des déficients, l'on doit tenir compte non seulement des intérêts, des inclinations et des aptitudes de ceux-là, des particularités déterminées par leur développement ontogénétique, mais encore des particularités générées par la nature et le degré de gravité de la déficience. L'auteur affirme que le rôle de l'orientation professionnelle est d'identifier le groupe de fonctions lucratives qui se trouvent à la base des professions vers lesquelles sont dirigés les déficients.

Dans l'orientation professionnelle des déficients il faut tenir compte du degré de récupérabilité des déficiences parce qu'ils ne seront pas tous aptes à recevoir une qualification professionnelle. L'article présente aussi les facteurs dont il faut tenir compte dans l'orientation professionnelle des déficients, facteurs qui tendent à établir une concordance entre la capacité de travail de ceux-ci et les exigences des professions.

Dans l'orientation professionnelles des déficients il est à recommander de tenir compte des possibilités de récuperation biologique (chirurgie orthopédique, rééducation fonctionnelle, addition prothétique, traitement physio-balnéaire etc.) ainsi que de la récupération sociale (éducation, instruction, qualification dans le travail). De même, il faut tenir compte des modifications morphologiques et fonctionnelles de l'organisme, du caractére du phénomène pathologique, de l'état de tout l'organisme, de l'entière personnalité du déficient, des mesures techniques que l'on peut prendre en vue de l'adaptation des outils et des machines aux possibilités de travail de celui-ci et des possibilités de son placement dans les entreprises écomoniques et les institutions d'État.

ON THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF PHYSICALLY HANDICAPPED PUPILS

(Abstract)

The professional orientation of physically handicapped pupils is different from that of normal pupils. In the first instance, one has to consider both the interests, inclinations, aptitudes and ontogenetic peculiarities of handicapped pupils, and the peculiarities generated by the nature and seriousness of a particular deficiency. The role of professional orientation, says the author, is to determine the group of operational functions typical of a given profession suitable for handicapped pupils.

In the professional orientation of handicapped pupils it is important to know the degree to which some deficiencies are recoverable, as not all pupils can qualify for a profession. There must be complete concordance between their capacity to work and the requirements of certain professions. Other elements to be considered in the professional orientation of physically handicapped pupils are biological recovery (through orthopaedic surgery, functional re-education, prosthesis, spa treatment etc.) and social recovery (education, pre-service training etc.). To these factors one can add the morphological and functional modifications of organism, the nature of the pathological phenomenon, the condition of the entire organism, the whole personality of the handicapped pupil, the technical measures to be adopted for adapting the machinery to the working capacity of the handicapped pupil, and, finally the possibilites, for employment in economic enterprises and state institutions.

Simpozionul despre orientarea şcolară şi profesională

Preocupările pentru orientarea profesională a tinerilor s-au intensificat în ultimii ani, manifestîndu-se pe plan practic, sub forma unor acţiuni concrete în şcoli şi, pe plan teoretic, prin numeroase materiale publicate în presa pedagogică şi cotidiană.

O expresie a acestei preocupări, impuse ca o necesitate de viaţa socială, o constituie şi simpozionul organizat de Institutul de ştiinţe pedagogice, cu sprijinul Ministerului Învăţămîntului, în zilele de 16—17 iunie a.c. La lucrările simpozionului au participat — cu comunicări sau intervenţii în cadrul discuţiilor — pedagogi, psihologi, medici, sociologi, ingineri, cadre didactice din învăţămîntul superior şi mediu, reprezentînd instituţii direct interesate în rezolvarea teoretică şi practică a problemelor orientării profesionale :Ministerul Sănătăţii şi Prevederilor Sociale, Comitetul de Stat al Planificării, Institutul de expertiză şi recuperare a capacităţii de muncă, Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România, Institutele de fiziologie din Bucureşti şi Cluj, catedrele de pedagogie şi psihologie din Bucureşti, Cluj şi Iaşi, şcoli medii ş.a.

La simpozion au luat parte prof. univ. Miron Constantinescu, *adjunct al ministrului învăţămîntului* — care a rostit cuvîntul de deschidere — şi prof. univ. Marin Rădoi, secretar al Comitetului orăşenesc Bucureşti al P.C.R. Lucrările au fost conduse de prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice.

Deşi tematica comunicărilor a cuprins domenii foarte diferite, scopul simpozionului n-a fost să soluţioneze multilateral problema orientării profesionale, ci să contureze o concepţie despre orientarea profesională în şcoală, privită din punct de vedere psihologic, pedagogic, medical şi sociologic. Completîndu-se reciproc, comunicările prezentate cu ocazia simpozionului (publicate în numărul de faţă al Revistei de pedagogie) şi discuţiile, deosebit de interesante care au avut loc, au reuşit să dea o imagine de ansamblu asupra problemelor şi să fixeze cadrul preocupărilor viitoare : pe de o parte, *organizarea unor cercetări ştiinţifice* în legătură cu problemele centrale ale orientării profesionale în şcoală, şi, pe de altă parte, *iniţierea unor măsuri organizatorice* pentru realizarea practică a orientării profesionale.

Despre *importanţa, necesitatea şi metodologia orientării profesionale* — mai ales în noile condiţii ale organizării învăţămîntului nostru — au vorbit mai mulţi participanţi la discuţii, reluînd, pe alte planuri, anumite teze ale comunicărilor.

Prof. dr. docent Al. Roşca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, directorul Institutului de psihologie, a arătat că înfiinţarea liceelor de specialitate şi existenţa celorlalte tipuri de şcoli, caracterul deschis al învăţămîntului nostru şi libertatea deplină de alegere în privinţa continuării studiilor superioare cer cu necesitate o orientare profesională sistematică a tinerilor. Hazardul în alegerea profesiunii poate fi eliminat prin cunoaşterea posibilităţilor copilului şi a nevoilor sociale. Trebuie să se ţină seama de perspectivele dezvoltării producţiei moderne, de profesiunile de viitor spre care trebuie să îndrumăm tineretul.

În prezent, a spus conf. univ. V. Bunescu, director adjunct al Institutului de științe pedagogice, asistăm la o continuă schimbare a conținutului și organizării muncii, la o continuă mobilitate a profesiilor. Cum trebuie să-i pregătim noi pe tineri, pentru ca ei să corespundă cerințelor producției sociale de mai tîrziu? Esențialul este, a adăugat conf. V. Bunescu, să le formăm elevilor aptitudinile generale care permit adaptarea la condiții de muncă mereu înnoite. Este vorba de aptitudinile pentru munca fizică și munca intelectuală și, în mod deosebit, de dezvoltarea dragostei de muncă, a spiritului creator, a inventivității, a gîndirii tehnice. Să nu uităm că ponderea muncii fizice scade din ce în ce mai mult, crescînd greutatea specifică a componentei intelectuale a muncii și să tragem concluziile necesare pentru stabilirea conținutului învățămîntului.

În aceeași ordine de idei, T. Truțer a arătat că orientarea profesională, ca formă de încadrare socială a tineretului, este legată de mai multe probleme importante: nevoile sociale actuale și de perspectivă, mobilitatea profesiunilor moderne și eficiența învățămîntului din punct de vedere economic, social și pedagogic.

O problemă care a ocupat un loc important în cadrul discuțiilor a fost aceea a *cunoașterii elevilor* (care a format, de altfel, și obiectul unei comunicări speciale). Fără cunoașterea elevilor, a arătat prof. dr. docent Al. Roșca, nu se poate realiza nimic în orientarea profesională. Urmărind să armonizeze aptitudinile individuale cu cerințele sociale, orientarea profesională trebuie să realizeze o modelare a aptitudinilor în direcțiile în care se manifestă cerințele sociale. Este foarte important, de asemenea, să fie cunoscute și prezentate elevilor contraindicațiile diferitelor profesiuni, deoarece o contraindicație poate anula mai multe direcții de orientare (punct de vedere susținut și de V. Bunescu, R. Dăscălescu, M. Peteanu, D. Roman, D. Văcariu ș.a.).

În legătură cu metodica cunoașterii elevilor, C. Botez, a atras atenția că trebuie să folosim cu multă prudență testele, pentru a nu repeta greșelile trecutului. Pedagogii și psihologii au sarcina să pună la punct metodologia orientării profesionale, fără de care nu se pot obține rezultate practice pozitive.

C. Zahirnic a insistat asupra necesității de a se efectua o cercetare experimentală prealabilă, înainte de aplicarea chestionarelor, testelor sau a altor metode de cercetare a individualității elevilor. Folosirea chestionarelor sau a mijloacelor de diagnosticare valabile în alte țări sau elaborarea acestora pe cale ipotetică pot duce la reeditarea erorilor de altădată.

Ideea cunoașterii și dezvoltării intereselor și aptitudinilor elevilor a revenit des în discuție, dezbătîndu-se aspecte variate: necesitatea diversificării secțiilor, pentru a corespunde varietății intereselor și aptitudinilor elevilor (V. Bunescu); sugestii în legătură cu aplicarea „metodei aprecierii obiective" a prof. Gh. Zapan (C. Zahirnic); importanța folosirii unei fișe de cunoaștere a elevilor (R. Zelinger, C. Botez); cunoașterea cazurilor de inadaptare școlară, cunoașterea elevilor cu tulburări de comportament și cu deficiențe fizice ușoare și rolul ei în orientarea profesională (I. Popa). D. Roman a vorbit despre educabilitatea intereselor elevilor, prezentînd rezultatele unor cercetări efectuate într-o școală medie agricolă.

Problema monografiilor profesionale — prezentă în cadrul comunicărilor — a fost reluată și la discuții. Vorbind despre necesitatea monografiilor, R. Dăscălescu a arătat că vechile monografii trebuie reconsiderate critic, deoarece ele sînt depășite de dezvoltarea economico-socială a țării și de noile profesii apărute. Caracterul viitoarelor monografii trebuie să fie altul decît al monografiilor de pînă acum; pentru a constitui un material util de informație asupra profesiunilor, este de dorit ca ele să fie scrise într-un limbaj accesibil elevilor și părinților și, totodată, cît mai atrăgător. De asemenea, monografiile trebuie să prezinte ramuri profesionale și nu profesiuni înguste.

Discuțiile au insistat mult și asupra *factorilor orientării profesionale în școală*, subliniindu-se necesitatea colaborării dintre medic, psiholog, asistentă socială și cadrele didactice (Z. Antal). Lucrul în echipă al specialiștilor, obișnuit în cercetările de expertiză și recuperare a capacității de muncă, a spus R. Zelinger, ar trebui introdus, ca un sistem normal, și în școlile noastre.

O atenție specială s-a acordat *psihologului școlar*, care la data actuală constituie mai mult un deziderat decît o realizare (fiind încadrat cu titlu experimental doar în cinci școli). Majoritatea participanților la discuții au demonstrat că realizarea orientării profesionale în școală necesită prezența unei persoane calificate, competente, care să contribuie în primul rînd la cunoașterea științifică a elevilor. (C. Botez, D. Văcariu, M. Ulpian, V. Popeangă ș.a.).

Medicul școlar, specialist în orientare profesională, s-a bucurat de o atenție egală (M. Peteanu, I. Popescu, ș.a.). Examenul medical are o importanță indiscutabilă în orientarea profesională, deoarece fără el nu se pot stabili indicațiile și mai ales contraindicațiile pentru anumite profesiuni.

Desigur, pentru ca orientarea profesională să se facă cu competență, este necesară *o pregătire specială a cadrelor*, mai ales a psihologilor și medicilor de orientare profesională. Despre aceasta au vorbit C. Botez, I. Popa ș.a.

În cadrul simpozionului, s-a vorbit despre orientarea profesională a elevilor din școlile de masă, a elevilor cu deficiențe, și a delicvenților minori. O problemă care trebuie să ne preocupe, a remarcat T. Truțer, este aceea a *orientării copiilor talentați*. Este în interesul științei, în interesul dezvoltării tehnicii, ca acești copii talentați (la matematică, fizică etc.) să fie încurajați, să li se creeze condiții speciale pentru dezvoltarea aptitudinilor și talentelor. Clasele experimentale organizate pînă acum pot fi considerate un început bun.

Discuții ample și interesante s-au purtat și în legătură cu alte probleme: eficiența economică a orientării profesionale, necesarul de cadre calificate pentru economie și cultură și rolul orientării profesionale (R. Dăscălescu, D. Văcariu); intensificarea muncii de orientare profesională în ultimele clase ale școlii generale și organizarea clasei a VIII-a ca o „clasă de orientare profesională", ținînd seama de experiența mondială în acest domeniu (T. Truțer); specificul orientării profesionale în cazul elevilor din școlile speciale și al delicvenților minori (M. Peteanu, I. Popa ș.a.).

Era firesc ca acest simpozion, o dată cu dezbaterea problemelor teoretice, să aducă în discuție și *măsurile concrete care trebuie luate pentru realizarea practică a orientării profesionale în școală*. Conf. univ. D. Salade, director adjunct al Institutului de științe pedagogice, a schițat, în finalul discuțiilor, sarcinile imediate și de perspectivă.

O primă măsură practică — de mare importanță pentru îndrumarea activității cadrelor didactice din școli — este organizarea celor două „centre de orientare profesională" la București și la Cluj, despre care s-a amintit aici și care ar putea oferi profesorilor, elevilor și părinților, consultații și material documentar.

Ținînd seama de necesitatea cunoașterii multilaterale a elevilor, în vederea orientării lor școlare și profesionale, D. Salade a propus să se elaboreze cît mai curînd posibil — în colaborare cu Institutul de psihologie al Academiei — o fișă de cunoaștere și caracterizare a elevilor, însoțită de îndrumările metodice necesare.

Ar trebui elaborată, de asemenea, o lucrare informativă în legătură cu dinamica profesiilor și tendințele de dezvoltare ale economiei noastre naționale, care să stea la baza informării elevilor asupra profesiunilor. Alcătuirea și publicarea monografiilor profesionale, despre care s-a mai vorbit, este o problemă de actualitate acută. La fel, organizarea unor laboratoare psihologice școlare bine înzestrate, în care să lucreze psihologii școlari, ajutați de ceilalți profesori.

O atenție specială se impune în legătură cu pregătirea personalului care va face orientarea profesională. În prezent, nu avem un personal destul de bine pregătit pentru ceea ce vrem să realizăm în școală; vechii specialiști n-au mai lucrat de 20 de ani în acest domeniu, iar noile promoții de psihologi n-au primit în facultate nici un fel de pregătire pentru orientarea profesională. De aceea, D. Salade a propus: să se introducă probleme de orientare profesională în pregătirea studenților de la facultățile cu profil pedagogic; să se organizeze diferite cursuri pentru profesori, prezentîndu-li-se principalele probleme ale orientării profesionale; să se elaboreze un îndrumător pentru orientarea profesională în școală, destinat directorilor, diriginților și profesorilor de la diferitele obiecte de învățămînt, în care să se arate ce se poate face în condițiile existente; comunicările prezentate la simpozion să fie publicate într-o culegere, pentru a putea fi cunoscute de cei interesați din țară și din străinătate;

să se asigure posibilitatea documentării la zi în problemele orientării profesionale, prin procurare de cărți și reviste străine și prin trimiterea unor cercetători la specializare în țări cu tradiție în domeniul orientării profesionale.

În *concluziile* la lucrările simpozionului, prof. dr. docent Stanciu Stoian a arătat că lucrările simpozionului se încadrează în indicațiile Congresului al IX-lea al P.C.R., care precizează că dezvoltarea școlii noastre va oferi tinerilor „largi posibilități de învățătură, în funcție de aptitudinile și dorințele lor, de cerințele economiei și culturii noastre socialiste în plin avînt".

Comunicările prezentate, deși din domenii foarte diferite, au conturat, totuși, un ansamblu unitar de idei, iar intervențiile la discuții au fost, de cele mai multe ori, adevărate coreferate, aducînd în discuție probleme noi. Dacă referatele și discuțiile n-au reușit să rezolve pînă la capăt problemele abordate, ele au meritul incontestabil de a fi schițat liniile directoare și cadrul viitoarelor preocupări.

S-a discutat — și problema a fost prezentată și într-una din comunicări — dacă noi, cu orientarea profesională, începem o acțiune nouă sau continuăm o acțiune începută cu decenii în urmă. Prof. dr. Stanciu Stoian și-a exprimat părerea că noi continuăm o tradiție în privința orientării profesionale, deoarece în țara noastră s-a făcut orientare profesională, cu eficacitate și competență, încă de după primul război mondial. Evident, trebuie să ținem seama de anumite limite pe care le-a avut orientarea profesională în perioada dintre cele două războaie mondiale. Continuitatea aceasta nu înseamnă numai o reluare critică a ceea ce s-a făcut, ci o dezvoltare pe o treaptă superioară a tot ce a fost valoros în experiența noastră trecută, ținînd seama de condițiile și de cerințele societății noastre de azi.

Orientarea profesională, așa cum s-a mai spus în cadrul simpozionului, este subordonată unei probleme mai vaste — aceea a integrării sociale a tineretului — cu multiple și adînci implicații în progresul societății. Este vorba de o integrare cît mai adecvată, pe baza posibilităților individuale și a nevoilor societății noastre socialiste. Pregătind tineretul nostru pentru viață, trebuie să avem în față o perspectivă clară a nevoilor sociale viitoare și să le dăm elevilor pregătirea și orientarea necesară în activitatea socială pe care o vor desfășura peste 10 sau 20 de ani.

În ceea ce privește metodele folosite în practica orientării profesionale, avem de preluat din trecut unele metode, cu sarcina de a le îmbunătăți și completa. Este nevoie să stabilim cu timpul un sistem complet, eficace și modern al metodelor orientării profesionale. Totodată, va trebui extins și cadrul preocupărilor în orientarea profesională, înglobînd — pe lîngă aspectele pedagogic, psihologic și medical — și aspectul sociologic, care a fost de multe ori neglijat. Pe acesta din urmă, a adăugat prof. dr. Stanciu Stoian, îl socotim cel mai important, fiind indispensabil atît pedagogilor, cît și psihologilor.

Propunerile concrete făcute de conf. univ. D. Salade și de ceilalți vorbitori — a spus prof. dr. Stanciu Stoian — referitoare la înființarea celor două centre de orientare profesională, la elaborarea monografiilor profesionale și a metodicilor pentru orientarea profesională, la organizarea laboratoarelor psihologice, tipărirea lucrărilor simpozionului ș.a. —, pot fi considerate propunerile noastre ale tuturor, deoarece au obținut adeziunea generală. Ele urmează să fie înaintate Ministerului Învățămîntului, în vederea adoptării unor măsuri concrete.

G. M.

Orientarea şcolară şi profesională în alte ţări

Prezentarea unui material cu un caracter informativ privind stadiul actual al orientării şcolare şi profesionale din alte ţări, necesită o precizare de termeni. Orientarea profesională constă în îndrumarea tineretului în vederea alegerii unei profesiuni în concordanţă cu aptitudinile, caracterul şi înclinaţiile personale şi cu cerinţele economice din ţara respectivă. Din punct de vedere operativ — în cadrul străduinţei generale a omenirii de a înlătura accidentalul, nepreväzutul, cu toate consecinţele sale de ordin individual şi social — am putea schematiza activitatea de orientare profesională la un sistem ştiinţific de planificare a mîinii de lucru. Planificarea presupune în orice domeniu prevederea mijloacelor de realizare a unui echilibru între disponibilităţi şi necesităţi. În cazul nostru, se presupune cunoaşterea posibilităţilor şi năzuinţelor personale şi a trebuinţelor economice ale societăţii. Considerăm necesar să remarcăm *caracterul nou al orientării profesionale* — aşa cum se profilează în lucrările oamenilor de ştiinţă şi în preocupările guvernamentale [1] — *de pregătire în vederea unui complex de profesiuni şi nu a unei singure profesiuni.*

Orientarea profesională s-a dezvoltat în trecut paralel cu selecţia profesională, ultima urmărind alegerea elementelor celor mai bune pentru o profesiune sau un anumit loc de muncă. De aceasta nu ne vom ocupa în cadrul articolului de faţă. Astăzi, orientarea profesională se dezvoltă alături de orientarea şcolară. Se susţine adesea că orientarea şcolară s-a dezvoltat din orientarea profesională; e posibil să existe o relaţie de timp — discutabilă şi ea — dar nouă ni se pare că originea trebuie căutată într-un vechi atribut al şcolii, în obligaţia profesorului de a-l îndruma pe elev în rezolvarea problemelor sale actuale şi de a-l pregăti pentru satisfacerea cerinţelor sale viitoare. Acest atribut de „ghid" se află în însuşi conţinutul etimologic al cuvîntului de pedagog. Dezvoltarea vieţii economice, condiţiile noi de mobilitate profesională au determinat ca accentul muncii de consilierat a profesorului să se mute asupra caracterului profesional.

Astăzi, în majoritatea ţărilor, orientarea şcolară şi orientarea profesională se află într-o relaţie de simbioză, cu o tendinţă de unificare a celor două ramuri de activitate şi — pe măsura dezvoltării sistemului de învăţămînt — se conturează necesitatea de preluare a întregii răspunderi de către şcoală, într-un sistem psiho-pedagogic-social.

În limita spaţiului, vom prezenta aspecte ale orientării şcolare şi ale orientării profesionale din diferitele ţări, din punct de vedere al organizării, metodelor, personalului şi cercetării. Exemplificările sînt selective, întocmite pe criteriul particularităţilor.

I. *Organizarea.* Sistemul de organizare a orientării profesionale şi a orientării şcolare din diferitele ţări este expresia materială a concepţiei generale despre rolul educaţiei în promovarea personalităţii umane. Dar, prin caracterul său aplicativ, organizarea capătă şi un colorit local, în funcţie de condiţiile so-

[1] A. Kornhauser, *Mental health of the industrial worker* (Willey, N.Y., 1965); W. H. Wroom, *Work and motivation* (Willey, N.Y. 1964); R.L. Kahn, *Organizational stress: Studies in role conflict and amlignity* (Willey, N. Y., 1964); *Proiectul Fouchet de reformă a învăţămîntul secundar tehnic şi de cultură generală, ziarul „Le monde" din 25.II.1966.*

ciale, economice și culturale proprii și de tradiție.

Vom alege un prim criteriu formal de clasificare, acela adoptat de UNESCO în studiul comparativ asupra orientării profesionale (1963)[2].

1. Țări în care orientarea școlară și orientarea profesională constituie două entități distincte. Orientarea profesională formează obiectul unor servicii speciale, atașate, în cea mai mare parte, oficiilor de plasare. Orientarea școlară, de concepție mai recentă, este organizată în formula ciclurilor sau claselor de orientare și observare cuprinzînd programe școlare diferențiate și preucenicie (Austria, Belgia, Danemarca, Elveția, Finlanda, Franța, Germania Federală, Italia, Luxemburg, Maroc, Norvegia, Noua Zeelandă, Olanda, Suedia și altele).

2. Sistemul de organizare bazat pe învățămîntul politehnic, caracterizat prin integrarea orientării profesionale în programul școlar, cu accent special din clasa a V-a. Elevii sînt inițiați în muncă în timpul activității școlare și învață să cunoască diferitele profesiuni productive. Profesorii urmăresc pe elevi, pot cunoaște aptitudinile și interesele lor și-i pot îndruma în cunoștință de cauză. Sistemul este practicat în Bulgaria, Cehoslovacia, R. D. Germană, Japonia, R.A.U., Ungaria, U.R.S.S.

3. Țări în care există o succesiune între orientarea școlară și orientarea profesională. Prima nu este axată în mod necesar pe muncă și producție. Ea este organizată în școală sub forma serviciilor de consultații. Elevii sînt ajutați să se cunoască între ei, sînt sprijiniți în rezolvarea dificultăților personale și pe baza studiului aptitudinilor, a intereselor și comportamentului primesc la terminarea cursurilor o recomandare profesională (Anglia, Canada, Israel, S.U.A., parțial în India și Mexic etc.).

Clasificarea de mai sus este evident arbitrară prin reducerea criteriului de grupare la un singur element de asemănare și neglijarea altor trăsături similare. Întrucît nu ne putem extinde la un studiu monografic, vom descrie cîteva aspecte organizatorice deosebite, exemplificîndu-le pentru a reflecta și funcționarea în practică a celor trei sisteme menționate:

1. *Organele tutelare de stat.* Din acest punct de vedere, putem face o primă distincție între țările în care orientarea școlară și profesională cade în sarcina guvernelor centrale și țările în care ele sînt un atribut al autorității comunale sau, în cazul statelor federative, un atribut al fiecărui stat federal. În majoritatea statelor, orientarea școlară și profesională aparține din punct de vedere administrativ, al controlului și îndrumării, ministerelor de resort (Anglia, R.S. Cehoslovacă, R.P. Chineză, Danemarca, R.D. Germană, Italia, Japonia, R. S. Federativă Jugoslavia, Norvegia, Suedia, R. P. Ungară, U.R.S.S. etc.). În Elveția, orientarea școlară și profesională cade în sarcina cantoanelor, în S.U.A. în sarcina statelor federale, iar în Belgia, ea este organizată de către autoritățile comunale și intercomunale. Menționăm că în Belgia s-a votat o lege (1947) cu un caracter general de coordonare, rezervînd o anumită inițiativă autorității centrale, iar în Elveția, o lege federală din 1963 fixează cadrul de organizare a orientării școlare și profesionale.

Cercetînd problema din punct de vedere al repartizării sarcinii organizării orientării școlare și profesionale diferitelor ministere, constatăm că această obligație incumbă în multe țări Ministerului Învățămîntului (în toate țările socialiste, în Franța, Japonia, R.A.U., în majoritatea țărilor din Asia și Africa etc.). În unele țări, orientarea școlară depinde de Ministerul Învățămîntului, iar cea profesională este pendinte de Ministerul Industriei și Comerțului sau de organizația comunală corespunzătoare (Belgia, Danemarca, Elveția, Finlanda, Norvegia, Suedia etc.). O a treia categorie o formează statele în care orientarea școlară este dirijată și controlată de Ministerul Învățămîntului, iar orientarea profesională se află sub tutela Ministerului Muncii (Austria, Canada, Israel, Luxemburg, Maroc, Olanda, S.U.A. etc.).

2) *Organe specializate și atribuțiile lor.* În țările în care orientarea profesională este organizată separat, există o serie de organizații pe plan național și local. Astfel, în Anglia funcționează un „Consiliu central al orientării și încadrării tineretului", compus din reprezentanți ai ministerului muncii, educației, ai patronilor, ai organizațiilor sindicale, ai „Institutului național de psihologie industrială". Consiliul nu exercită o auto-

[2] *L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle*, Publication UNESCO, 1963.

ritate difuzată teritorial, nedispunînd de organe proprii de execuţie. În schimb, organizaţiile şcolare locale (asemănătoare inspectoratelor raionale) dispun de servicii locale de orientare profesională (127 din totalul de 181). Ministerul Muncii are şi o reţea proprie de oficii profesionale şi subvenţionează serviciile şcolare. Sub auspiciile organizaţiilor comunale de industrie şi comerţ şi intercomunale, funcţionează, în Belgia, „Oficiile de orientare profesională"; ele dispun de cabinete de orientare profesională şi secţii de cercetări, colaborînd şi la stimularea activităţii de orientare din şcoală. Aceste oficii fac parte dintr-o asociaţie generală a oficiilor de orientare profesională comunale, intercomunale şi particulare. Tot în Belgia, activează din anul 1947 „Centrele psihomedico-sociale", care se adresează în mod special elevilor din cursul secundar. Cantoanele elveţiene au — în cadrul departamentului de industrie şi comerţ — o direcţie a orientării profesionale care controlează „oficiile de orientare şi plasare" însărcinate cu această problemă şi cu eliberarea certificatelor de orientare profesională, obligatorii pentru toţi tinerii între 15—20 ani, dar ale căror recomandări sînt facultative pentru tineri şi părinţi. În Franţa, există 200 de „Centre de orientare profesională", controlate de inspectoratul orientării profesionale din cadrul direcţiei generale a organizării şi programelor a Ministerului Educaţiei Naţionale. Aceste centre rezolvă problemele de orientare profesională, au secţii de cercetări şi furnizează materialul documentar şi tehnicieni pentru aplicarea orientării şcolare. Ţările nordice (Danemarca, Finlanda, Norvegia şi Suedia) au „Oficii de organizare profesională şi plasare" organe ale Ministerului Muncii (Direcţia plasării braţelor de muncă), care nu folosesc însă examenele psihometrice şi se adresează numai în cazurile speciale birourilor psihotehnice, în majoritatea lor instituţii particulare. În S.U.A., sînt numeroase „Oficii de orientare profesională", (în unele state „centre"), oficii comunale sau ale statelor, a căror activitate este controlată de Ministerul Muncii şi care sînt în concurenţă cu „birourile particulare de orientare profesională", unde se percep taxe foarte mari. Într-o serie de ţări, ca Germania Federală, Iugoslavia, Polonia, Noua Zeelandă, Japonia etc. funcţionează în cadrul institu-

ţiilor de plasare şi servicii de orientare profesională.

3. Formele organizatorice ale orientării şcolare. În ţările în care orientarea şcolară are şi un caracter profesional, neexistînd organe specializate pentru aceasta în afara şcolii (în unele părţi, doar servicii în cadrul oficiilor de plasare), accentul cade pe formarea multilaterală a elevului într-un sistem de învăţămînt politehnic. Directorii şcolilor şi colectivul de profesori elaborează programul de informare profesională, ţin evidenţa carnetelor de caracterizări şi, la terminarea cursurilor, consultîndu-se cu părinţii, elevii şi instituţiile economice locale şi centrale, fac recomandările necesare în vederea alegerii profesiunii. În unele ţări, ca de pildă în R.S. Cehoslovacă, funcţionează în cadrul şcolii „Comisii de orientare profesională", care emit recomandări pe baza cărora absolvenţii şcolii generale sînt primiţi în învăţămîntul secundar şi profesional fără examene de admitere.

În ţările unde orientarea şcolară funcţionează separat de cea profesională, marcînd totuşi un caracter de îndrumare către o profesiune (Franţa, Belgia, Elveţia, Suedia etc.), s-a introdus sistemul ciclurilor de orientare. Astfel, în Franţa îndrumarea profesională este organizată în şcoală pe trei cicluri; 1) ciclul de observaţie (11—13 ani); 2) ciclul de orientare (pînă la 15 ani); 3) ciclul de specializare pentru aceia care urmează un grad superior de învăţămînt. În Elveţia funcţionează un sistem asemănător, cu insistenţă deosebită asupra eticii profesionale. Cu titlul de experienţă, s-a creat în Belgia, în 26 de licee de cultură generală şi în 6 şcoli secundare tehnice, un ciclu de trei ani de orientare. Suedia are programată orientarea şcolară ca obiect de învăţămînt în cadrul orelor de educaţie civică şi cuprinde şi o practică obligatorie în întreprinderi, cîte trei săptămîni, în ultimii doi ani de învăţămînt obligator.

În Anglia, S.U.A., Canada şi în alte cîteva ţări, orientarea şcolară nu are un caracter profesional, ci unul de consultare psiho-pedagogico-socială, de cercetare a aptitudinilor şi intereselor elevului şi de consilierat în vederea rezolvării problemelor personale şcolare, uneori familiale şi de îndrumare generală. Un caracter specific îl are, în Anglia, cabinetul de orientare şcolară care funcţionează în incinta şcolii, fiind la dispoziţia elevi-

lor şi părinţilor ; consultarea cabinetului este facultativă.

Aspectul de liber consimţămînt al solicitantului, presupunînd un nivel înalt de conştiinţă individuală, este în realitate supus unei severe sancţiuni sociale, formalizate nu juridic, ci pragmatic, în sensul că recomandarea cabinetului are o mai mare valoare practică decît certificatul şcolar. În S.U.A., cabinetele de orientare şcolară, instalate în şcoli, au contact nu numai cu individul, dar şi cu şcoala în ansamblul ei, cu clasa şi viaţa extraşcolară, organizînd cercetări în masă şi diferite activităţi sociale (social-life-activities). Dar atît în Anglia, cît şi în S.U.A., orientarea şcolară şi profesională se ocupă prea puţin de plasarea într-un loc de muncă. Aceste instituţii dau consultaţii în vederea orientării individului asupra eventualei candidaturi într-o anumită meserie. În realitate, plasarea profesională se face pe baza selecţiunii profesionale. Astfel, în cele mai multe şcoli de tip secundar şi în universităţile din Anglia şi din S.U.A., cît şi în întreprinderi, admiterea se face pe bază de teste selective. Acest criteriu — în realitate un concurs întocmit pe baza unor întrebări etalonate — nu prezintă, după părerea noastră, un dezavantaj în sine, ci dimpotrivă, bine aplicat, ar reprezenta un mijloc mai real de cunoaştere a capacităţii fizice, psihice şi sociale a individului decît examenul tradiţional de admitere. Dar, în cazurile menţionate mai sus, sîntem obligaţi să facem două obiecţii fundamentale : 1) într-o societate diferenţiată, aptitudinile cercetate, cît şi performanţele şcolare şi sociale (testele de performanţă — achievement test) sînt în funcţie de experienţa datorită mediului social în care a trăit elevul şi maturizarea nu se face în mod egal, constituind, astfel, un handicap pentru cei cu un status social inferior ; 2) sistemul de selecţiune profesională dominant în aceste ţări, contravine tocmai principiului de bază al orientării profesionale, anume acela al economiei energiei umane. Prin selecţiune alegem pe cei mai buni — să presupunem — dar în nici un domeniu economic nu risipim materialul prin folosirea calităţii maxime, ci utilizăm materia optimă, care satisface suficient sarcinile cerute. Un exemplu poate explica mai bine critica : nu întrebuinţăm oţelul de calitatea I pentru fabricarea unei osii de căruţă unde un material mai convenabil poate da acelaşi randament. În acţiunea noastră de ocrotire şi economisire a energiei umane, nu putem neglija acest principiu de bază, căci, procedînd invers, operăm atît împotriva individului, cît şi împotriva societăţii.

4. *Instituţii de orientare şcolară şi profesională cu un caracter special.* Ne referim la trei categorii de probleme rezolvate în mod special : deficienţi fizici şi mintali (handicapaţi profesional), delicvenţi şi recalificabili. Problema orientării profesionale pentru handicapaţii de diferite categorii a constituit de multă vreme o preocupare de prim ordin. Astfel, în Franţa, orientarea profesională a acestei categorii s-a făcut într-un cadru instituţional înainte să fi existat o organizaţie similară pentru normali. Ne referim la înfiinţarea, după primul război mondial, a „Institutului de reabilitare a handicapaţilor". Asemenea instituţii există astăzi în cele mai multe ţări şi se pare că iniţiativa aparţine elveţienilor (Institutul Bauer de la Neuhof — locul de naştere al lui Pestalozzi). Evident, practica muncii în atelier a handicapaţilor este mai veche, dar ne restrîngem la aplicarea orientării şcolare şi profesionale. Deşi nu ne ocupăm aici decît de experienţa altor ţări, citäm totuşi ca termen de comparaţie „Institutul de expertiză şi recuperare a capacităţii de muncă" din ţara noastră. Orientarea şcolară şi profesională a handicapaţilor se face în mai toate ţările sub tutela Ministerului Sănătăţii, uneori în colaborare cu Ministerul Învăţămîntului.

Orientarea profesională a delicvenţilor constituie o altă problemă specială, dată fiind înmulţirea în unele ţări a numărului delicvenţilor minori, dar şi în funcţie de noua concepţie de reeducare a delicventului într-un grup social şi prin identificarea sa cu un rol profesional. Problema este în curs de rezolvare, prin instituţii speciale, depinzînd în cele mai multe ţări de Ministerul Sănătăţii (Belgia, Elveţia, Franţa etc.). În Anglia, Canada, S.U.A., instituţiile specializate sînt ataşate organelor de justiţie. În Republica Socialistă Federativă Iugoslavia, „Institutul de orientare pentru delicvenţi" activează în cadrul Ministerului Învăţămîntului.

Automatizarea, cu repercusiuni economico-sociale, dar şi alte cauze (mecanizarea muncilor agricole, migraţia populaţiilor, schimbarea rapidă a felului de viaţă etc.) au creat numeroase probleme, cunoscute sub denumirea generică de

„mobilitate profesională". Citățm, bunăoară, proporțiile uriașe atinse în S.U.A. de aceia care-și părăsesc vechea meserie (pînă la 25% din totalul populației active[3]). Aspectele sînt mai numeroase și mai complexe decît apar la o primă examinare, dar nu putem insista asupra lor aici. În funcție de proporțiile crizei, s-au creat instituții speciale de reorientare: în S.U.A. „Institutul de recalificare profesională", pendinte de Ministerul Muncii, în Anglia, „Consiliul de reorientare profesională", atașat Ministerului Muncii și Industriei, în Austria, Germania Federală, Italia, Olanda etc., s-au înființat secții speciale de reorientare profesională în cadrul oficiilor de plasare.

5. *Orientarea profesională universitară.* Aceasta nu se referă la orientarea pentru universitate, ci la orientarea în cadrul universității și a luat naștere în urma creșterii uriașe în țările capitaliste (S.U.A. 18%) a numărului acelora care abandonează studiile definitiv sau trec de la o facultate la alta. Problema a început să fie studiată în cadrul „oficiilor universitare" (Belgia, Elveția, Franța, Anglia etc.), care au fost prevăzute cu secții de orientare profesională. În S.U.A. s-a organizat un institut special: „Drop outs guidance". Aspectele sînt multiple: de ordin economic, de inadaptare socială și de crize psihice. Din această cauză, problema reorientării este organizată pe mai multe planuri, în colaborare cu asistența socială și economică, psihodiagnoza profesională și psihoterapia.

II. *Metodele de cercetare a personalității elevului* sînt variate și depind de condițiile și tradițiile școlii locale. Din totalul țărilor care au răspuns la chestionarul UNESCO din anul 1962, 52 de țări aplică diagnosticul psihologic, iar în trei țări cunoașterea elevilor se bazează mai ales pe observarea lor în cadrul procesului de învățămînt și al activităților extrașcolare. Dar și pentru prima categorie se poate stabili o distincție, anume că diagnosticul psihologic este rezervat orientării profesionale; orientarea școlară se bazează în special pe consultații individuale, cicluri de observație și cicluri profesionale, cu folosirea unor mijloace de cercetare psiho-pedagogică (fișă pedagogică, chestionar, interviu, test de randament școlar). Mijloacele psihologice cuprind testele și chestionarele etalonate. În unele țări, acestea sînt folosite numai ocazional și aplicate de specialiști (Austria, Danemarca, Norvegia, Suedia etc.). Testele de aptitudine, de atitudine, de cercetare a intereselor, de integrare socială, sînt folosite pe o scară mai largă de țări ca Belgia, Elveția, Franța, S.U.A. etc. Aplicarea acestor metode poate fi făcută numai de personal cu calificare de specialitate.

Informare asupra profesiunilor se face prin: a) mijloace „academice" (lecturi, conferințe, convorbiri, discuții, film, radio, televizor etc.); b) mijloace concrete (vizite în întreprinderi sau vizite în muzee: în U.R.S.S. — muzeul politehnic; în Polonia, Suedia, Norvegia — muzee tehnice); c) stagiu practic în întreprinderi (Danemarca, Norvegia, Suedia, Elveția). Există reviste și publicații care prezintă multiplele aspecte profesionale pentru tineret (de exemplu, în S.U.A. „Occupational outlook handbook", în Anglia „Vocational Guidance for Youth", în Franța „Rose des métiers"). În Franța, se experimentează la nivel regional o programă analitică pentru inițierea profesională a tineretului.

În R.D. Germană se folosește, în programul de informare profesională, metoda contactului direct cu munca din atelierele școlii, care este împărțită în trei cicluri: a) clasa a VI-a — caracter informativ; b) clasa a VII-a și a VIII-a, instruire tehnică pe baze științifice; c) clasa a IX-a și a X-a, specializare.

III. *Personal, calificare și cercetare.* Personalul folosit în orientarea școlară variază de la țară la țară, uneori chiar înlăuntrul aceleiași țări. Putem distinge două grupe mari: 1) personal nespecializat, sarcina orientării revenind corpului didactic respectiv (R.P.Bulgaria, R.S. Cehoslovacă, R. P. Chineză, Ecuador, Ghana, U.R.S.S., R.P. Ungară); 2) personal specializat — consilieri profesionali (Austria, Belgia, S.U.A., Franța, Italia, Elveția); orientatori (Finlanda, Suedia etc.); consilier școlar (India); psiholog școlar (Germania Federală, Luxemburg).

Atît în orientarea școlară aplicată prin corpul didactic, cît și în aceea executată de specialiști, se cere o calificare universitară. Astfel, în țările din grupa în-

[3] Peter M. Blau, *The flow of occupational supply and recruitment*, „Ann. Social. Rew." *30*, nr. 4, aug. 1965, p. 475—480.

tii, pe lîngă diploma universitară obligatorie, membrii corpului didactic însărcinați cu orientarea profesională urmează cursuri de inițiere în cadrul institutelor de pregătire profesională, al cabinetelor pedagogice, păstrează un contact permanent de informare asupra cercetărilor făcute de Institutul pedagogic al Ministerului Învățămîntului și de institutele de cercetări ale Academiei. În unele țări, universitățile eliberează diplome de licență și de doctorat în specialitatea orientare profesională (Elveția : Geneva, Lausanne, Zürich, Fribourg ; Franța : Paris, Bordeaux, Marseille ; Belgia : Bruxelles ; S.U.A. : în cele mai multe dintre universități etc.).

Informarea la zi a specialiștilor și posibilitatea unui schimb mai larg de experiență se realizează cu ajutorul revistelor de pedagogie și de psihologie, care publică articole despre orientarea școlară și orientarea profesională. Există însă și reviste cu profil special de orientare, ca „BINOP", în Fanța, „Buletin d'orientation scolaire et d'orientation profesionelle", în Belgia, „Carrefour" în Elveția, „Vocational guidance review", în S.U.A. etc. Pe plan internațional se editează „Bulletin de l'Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle".

*
* *

Orientarea școlară și profesională este în plină dezvoltare în toate țările, avînd drept scop satisfacția individului și folosirea rațională a resurselor de muncă pentru evitarea risipei de energie umană. Există o tendință generală de a se extinde programul limitat al orientării profesionale de la simplul examen de diagnosticare a aptitudinilor la un program de lungă durată, organizat în școală prin diferitele sisteme de orientare școlară. Orientarea școlară nu este un simplu sistem de colectare de date individuale, ci un sistem educativ. Îndrumarea nu se mai face către o singură profesiune, ci, dată fiind diviziunea profesiunilor și mobilitatea profesională, către un grup de profesiuni. Se conturează din ce în ce mai mult necesitatea organizării în cadrul învățămîntului a mai multor cicluri profesionale (de observare, de orientare și informare, de specializare).

Cu privire la metodele de investigare a personalității elevului se constată, de asemenea, o tendință nouă : a) interes mai mare pentru capacitatea intelectuală decît pentru probele de îndemînare (dexteritate) ; b) se pune accent mai mare pe atitudine[4] (atitudine față de muncă, comportarea față de colegi, corp de supraveghere, direcție etc.) decît pe aptitudini ; c) cercetarea individuală izolată a fost înlocuită cu examinarea comportamentului în cadrul contextului social ; d) metodele de apreciere au fost etalonate și extinse de la profesori și părinți, la colegi.

Problema orientării profesionale și școlare a devenit o preocupare însemnată și pe plan internațional. Astfel, organele specializate O.N.U. — Oficiul internațional al muncii (O.I.M.), UNESCO, Comitetul de asistență economică și tehnică a țărilor slab dezvoltate, Institutul internațional al educației, Conferința ministrilor europeni ai educației, Asociația internațională pentru informarea școlară, universitară și profesională etc. — asigură pe plan mondial schimbul de experiență și oferă, la cerere, asistență tehnică. De asemenea, în toate conferințele asociațiilor internaționale de psihologie, de pedagogie, de sociologie și în multe congrese medicale se discută problema orientării școlare și profesionale. Asociația internațională de orientare școlară și profesională a inaugurat în cursul anului trecut vizite ale specialiștilor în diferite țări, pentru schimb de experiență.

CONSTANTIN ZAHIRNIC

[4] Virginia C. Palmer, *Young workers in their first jobs. An investigation of attitudes to work and their correlates*, „Occupational Psychol, 38 nr. 2, 1964, p. 93—113.

Pe marginea unui studiu privind orientarea profesională în Republica Democrată Germană *

Cunoașterea individualității elevilor, a aptitudinilor și dispozițiilor lor, precum și a dinamicii dezvoltării lor în direcția formării personalității care să îmbine interesele individuale cu cerințele sociale este o necesitate a pedagogiei științifice moderne. La rezolvarea cu succes a acestei probleme contribuie în bună parte orientarea profesională a elevilor. În direcția aceasta există numeroase păreri și soluții a căror eficacitate — în măsura în care acestea se bazează pe cercetări și rezultate științifice — nu poate fi contestată. Desigur, în privința aceasta știința nu și-a spus încă un cuvînt hotărîtor și este foarte greu să și-l spună, fiind vorba nu numai de o „diagnoză", ci și de o „prognoză" pedagogică.

Pe această linie se înscriu și preocupările lui Gerold Schneider de la Institutul central pedagogic german (R. D. Germană), cuprinse în studiul *Munca instructiv-educativă pentru găsirea profesiei elevilor*. Studiul apare ca o sinteză și un normativ, în același timp, fără să intre în detalii. Sinteză prin faptul că folosește exhaustiv legislația, dispozițiile legale, precum și studiile anterioare publicate atît de autor, cît și de alți pedagogi și psihologi germani și normativ prin aceea că arată pentru diverse etape de vîrstă și trepte de învățămînt rolul fiecărui factor care contribuie la educația tinerei generații, atît în sfera sa proprie, cît și în interacțiunea lor de influențare în ceea ce privește orientarea profesională. Fiind o lucrare de sinteză, poziția autorului iese în evidență nu atît prin propuneri și soluții, cît mai ales prin modul de structurare a materialului cu intenția vădită de a fi un ghid cadrelor didactice.

În introducere, autorul pre zează faptul că îndrumarea și pregătirea socialistă a tinerei generații prezintă două aspecte, două laturi principale, indisolubil legate: prima latură se referă la „bilanțarea" tineretului, adică la elaborarea planului forțelor de muncă și a necesarului de cadre, ca și la stabilirea tipurilor de profesie cu sistemul corespunzător de pregătire și cu prevederea numărului de locuri și a modului de îndrumare a studiilor, iar a doua se referă la transformarea acestor planuri în acțiune instructiv-educativă cu tineretul german, în vederea îndrumării și pregătirii lui pentru profesiile care sînt prevăzute în planurile forțelor de muncă. Desigur, problema orientării profesionale constituie o parte integrantă din cea de-a doua latură enunțată de autor. Ea constă într-o strînsă corelație cu tot ansamblul de măsuri și acțiuni ce duc la alegerea profesiei, în care autorul vede împlinirea scopului educației: „Numai într-o profesie care se axează pe premisele și înclinațiile proprii se pot dezvolta complet forțele creatoare ale individului, iar aparențele sale de viață pot să corespundă posibilităților și scopurilor umaniste ale statului nostru socialist" [1]. Apreciem ca just cadrul în care înțelege autorul să rezolve problema orientării, dar accentuînd „socialul", Gerold Schnei-

* Gerold Schneider, *Bildungs — und Erziehungsarbeit zur Berufsfindung der Schüler*, supliment la revista „Pädagogik" 20/1965.

[1] Gerold Schneider, *stud. cit.*, p. 4.

der nu acordă atenție procesului de cunoaștere a individualității elevilor în dinamica dezvoltării ei — element de bază constitutiv — considerînd-o rezolvată, indicațiile date fiind axate cu preponderență, numai pe primul aspect.

În cap. I—III autorul dezbate „fundamentele teoretice privind planificarea și conducerea muncii instructiv-educative pentru găsirea profesiei elevilor, sintetizînd cîteva idei de bază care să călăuzească munca cadrelor didactice în orientarea profesională. Plecînd de la faptul că fiecare om, în anii tinereții, își pune problema alegerii profesiei, arată că această alegere trebuie să se facă prin „confruntarea cerințelor sociale cu interesele, înclinațiile, nevoile și premisele personale". Cum în societatea socialistă nu există „contradicții antagonice" între interesele personale și cele sociale, este posibilă o alegere a profesiei care să folosească maximal atît individului, cît și societății. Planificarea necesarului de cadre pe o perioadă mai lungă constituie baza pentru măsurile de influențare pedagogică asupra elevilor, cu scopul de a armoniza „interesele profesionale personale cu cerințele sociale ale economiei naționale".

Experiența arată că de obicei fiecare tînăr este apt pentru a învăța și exercita cele mai diferite profesii și că nu există „profesii predestinate", determinate de soartă. Nu-i mai puțin adevărat că gradul de însușire a unor profesii speciale este diferit, fiind condiționat de anumite particularități de sex sau de alte dispoziții, și autorul are dreptate cînd afirmă: „Capacitatea specială pentru o profesie sau pentru o grupă de profesii se formează în general abia în procesul instructiv-educativ, cu precădere prin exercitarea activităților profesionale corespunzătoare...." (4). menite să dezvolte nu numai interesul, dar și dragostea pentru profesie. De aci și concluzia că „procesul găsirii profesiei este un proces pedagogic care pășește diferențiat de la general la special, prin considerarea aspectelor sale economice, medicale și psihologice și conduce prin capacitatea sa de orientare asupra unui anumit scop, de la perspectiva profesiei difuze spre una autentic personală și spre o atitudine profesională pozitivă a elevului". La această situație se ajunge printr-un proces pedagogic îndelungat, planificat și care începe de timpuriu, urmărind să dezvolte capacitățile, interesele și înclinațiile elevului prin respectarea cerințelor și condițiilor de dezvoltare personale și sociale.

Precizînd cadrul în care trebuie făcută orientarea profesională, în capitolul următor se prezintă sarcinile ce revin școlii în procesul găsirii profesiei pentru elevi. Autorul subliniază faptul că prin conținutul și formele de învățămînt ale fiecărei trepte ale școlii politehnice de cultură generală (Oberschule) se oferă posibilități excelente pentru realizarea acestei sarcini.

Potrivit părerii autorului, găsirea profesiei cuprinde mai multe etape. Prima etapă este „lămurirea profesională", care începe încă din perioada preșcolară, în casa părintească, continuă apoi în grădiniță și se lărgește în școală, cînd copilul capătă o privire de ansamblu asupra diferitelor profesii și este în măsură să le deosebească după conținut, caracter, cerințe și perspective. Lămurirea profesională este în același timp o parte integrantă din educația dragostei de muncă. Ea se produce la lecții, la lucrări practice și social utile. În această etapă, cadrele didactice trebuie să colaboreze cu medicul școlii, cu părinții și cu organizația de pionieri, spre a cunoaște cît mai bine înclinațiile profesionale ale elevului. Pe baza capacităților, intereselor și înclinațiilor dezvoltate la elevi pînă acum, pe baza aptitudinilor și talentelor speciale ce încep să se manifeste, precum și prin cunoașterea necesarului de cadre pe ansamblul economiei, se trece la a doua etapă — numită de autor „orientarea profesională" — a cărei arie cuprinde în special clasele VII—X. Ea reprezintă un nivel superior de legătură a învățămîntului cu munca productivă.

În această etapă, un rol deosebit îl are cunoașterea „imaginii profesiei" și „imaginilor profesiilor" învecinate și înrudite, spre a-i permite tînărului să-și formeze o reprezentare obiectiv-reală asupra profesiei dorite. Această imagine îi permite să facă o comparație între posibilitățile personale și cerințele obiective ale profesiei. Iată de ce aici trebuie să urmărim să dezvoltăm la elevi cît mai de timpuriu cerințele în perspectiva profesiei dorite de fiecare în parte.

În exercitarea activităților profesionale se verifică și se dezvoltă înclinațiile spre anumite profesii sau chiar spre o profesie. De aceea, în această etapă se produce prima determinare profesională,

ceea ce permite elevului să-şi concentreze, în mod conştient, atenţia sa în direcţia respectivă. Dacă se manifestă talente şi capacităţi deosebite, se poate produce şi a „doua" determinare sau alegere profesională.

În capitolul *Activitatea de conducere în şcolile superioare (Oberschulen) sub aspectul lămuririi şi orientării profesionale*, care cuprinde mai mult de jumătate din întregul studiu, autorul analizează toate formele şi aspectele privind această problemă. Subliniind faptul că şcoala superioară constituie centrul muncii instructiv-educative pentru găsirea profesiei elevilor, arată că şi dirijarea pedagogică a acestei probleme reclamă ca în măsurile ce se iau toţi factorii participanţi să acţioneze unitar.

Spre a da orientării profesionale un caracter de acţiune permanentă şi nu de „campanie", autorul propune elaborarea unor programe anuale şi de lungă durată care să-şi găsească concretizarea în planurile diriginţilor, dînd indicaţii şi asupra tematicii lor. Trecînd apoi la factorii care contribuie la găsirea profesiei, autorul precizează în primul rînd modul cum trebuie să colaboreze şcoala cu întreprinderea, subliniind că planul de recrutare a forţelor de muncă al întreprinderii şi planul de organizare şi desfăşurare a învăţămîntului politehnic trebuie să constituie începutul şi mijlocul întregii planificări a activităţii şcolii privind lămurirea şi orientarea profesională. Sînt instructive precizările autorului asupra modului cum trebuie realizată această acţiune prin învăţămîntul politehnic (clasele VII—X), apoi în cadrul pregătirii cercurilor pe obiecte de bază, prin clubul „Tinerilor tehnicieni", prin organizaţiile de pionieri şi prin organizaţia tineretului liber german, prin participarea elevilor la olimpiade, vizitarea întreprinderilor, conferinţe cu fruntaşi din producţie, oameni de ştiinţă şi cultură, participarea elevilor de la diferite şcoli la practica comună în cadrul unor întreprinderi ş. a.

Ocupîndu-se de sarcinile profesorului, ale directorului adjunct, responsabil cu lămurirea şi orientarea profesională pe şcoală, în studiu se arată că acesta planifică şi coordonează toate măsurile esenţiale privind rezolvarea acestei probleme. El lucrează în special cu diriginţii a căror activitate — sub acest aspect — o îndrumează. Spre a se asigura o permanenţă în actiunea de lămurire şi orientare profesională, se recomandă mai multă atenţie şi în ce priveşte permanentizarea diriginţilor, continuitatea lor începînd cu clasa a VII-a.

Printr-o organizare competentă a actiunii convergente a diverşilor factori instructiv-educativi trebuie să se ajungă la rezultatul ca în ultima clasă tînărul să fie în măsură să-şi găsească profesia corespunzătoare intereselor şi aptitudinilor sale şi care să se încadreze armonios în consensul vieţii sociale.

În ultima parte a studiului, în „precizări terminologice", autorul găseşte util să definească sfera şi conţinutul la o serie de noţiuni cu care se operează în acest domeniu, spre a se folosi un limbaj cît mai precis în această direcţie, ele avînd totodată şi o mare importanţă în activitatea practică.

Prin forma sa sistematică, studiul lui Gerold Schneider, a reuşit să surprindă şi să delimiteze problematica orientării profesionale în cadrul educaţiei socialiste, aducînd astfel o contribuţie meritorie la lămurirea acestei probleme, şi să ofere nu numai un material orientativ, dar şi de meditaţie în acelaşi timp.

IOSIF ANTOHI

Culegere de studii de orientare şcolară şi profesională

Lucrarea *Orientarea şcolară şi profesională în Italia şi în lume* * selectează o parte din articolele publicate de specialişti italieni şi francezi în revista „Homo Faber". Întîlnim, printre autori, nume prestigioase ca acelea ale lui Agostino Gemelli, Ernesto Lama, A. Massucco Costa, L. Palma, Luigi Volpicelli ş. a.

Deşi scrise cu cîţiva ani în urmă, socotim că studiile sînt interesante, dată fiind aria de probleme investigate, cît şi

* *L'orientamento scolastico e professionale in Italia e nel mondo, (Orientarea şcolară şi profesională în Italia şi în lume)*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 1960.

ponderea pe care unele din acestea o prezintă în ansamblul disciplinei. Considerăm că departe de a le face suspecte de caducitate, durata de timp trecută le pune și mai mult în lumină actualitatea. Nu trebuie să trecem cu vederea nici faptul că asemenea concentrare de puncte de vedere înlesnește posibilitatea unor confruntări de necontestată utilitate pentru clarificarea unora din problemele abordate. Se înțelege că, în atare condiții, caracterul prezentării de față rămîne cu precădere informativ, discutarea în parte a atîtor teme diverse nefiind practic posibilă într-un cadru restrîns.

Din primul capitol citățm studiile (lucrarea cuprinde șapte capitole): *Panoramă internațională a organizării juridice și administrative a orientării profesionale* de V. Capozza, *Date istorice asupra orientării profesionale în diferite țări* de R. Testa, *Formarea consilierului de orientare profesională în diferite țări* de A. Bargilli.

Deși esențializate la maximum, datele prezentate de autori în acest prim capitol oferă largi posibilități de informare. Ele constituie o adevărată hartă a orientării profesionale a cărei consultare dezvăluie orizonturi mai puțin cunoscute. Capitolul se încheie cu o cuprinzătoare bibliografie italiană pe tema orientării profesionale.

Capitolul al doilea se referă la probleme generale, prezentînd cîteva discuții de principii dintre care citățm: *Orientare și libertate* de C. Tamborlini, *Critica metodelor orientării în raport cu vîrsta subiecților* de M. Gasca Diaz și *Figura consilierului de orientare profesională* de S. Chiari. În acest din urmă studiu este examinată personalitatea consilierului — cel care emite avizul de îndrumare pe baza probelor efectuate de medic și de psiholog — sub diversele sale aspecte: structură psihică și intelectuală, pregătire, aptitudini, metode preferate, pornindu-se de la considerentul că activitatea oficiului se desfășoară pe un teren considerat de autor clinic, deoarece studiază cazuri care adesea au elemente comune, dar nu sînt identice. Această activitate așa-zisă clinică cere pe lîngă o înaltă calificare, și însușirea unor calități care țin de sfera tehnicii și artei.

Capitolul următor concentrează patru studii în care este discutat aspectul pedagogic al orientării profesionale.

În *Educația și orientarea profesională*, René Gille consideră că influența centrelor de orientare se exercită îndeosebi pe trei căi: fie prin părinți, fie prin profesori, fie direct asupra tinerilor. Ordinea în care au fost citate aceste căi ar fi determinată și de gradul lor de eficacitate și de aceea autorul este de părere că atît în Franța, cît și în alte țări, cooperarea oficiilor de orientare profesională cu părinții trebuie să se bucure de mai multă atenție. Negreșit, importanța colaborării centrului de orientare profesională cu părinții nu poate fi contestată, dar pentru ca această colaborare să poată da roadele așteptate, opera de îndrumare trebuie sustrasă influenței unui factor care, în multe țări ale lumii, este determinant: situația materială a familiei.

În țările socialiste, deci și la noi, alegerea profesiunii, ca și accesul la cele mai înalte trepte ale culturii, nu depind de venitul tînărului sau al familiei lui, ci de aptitudini și de capacitatea profesională. Credem că numai în aceste condiții se poate vorbi de o justă și reală orientare profesională.

Luigi Volpicelli, în *Orientarea profesională privită ca problemă pedagogică*, este de părere că problema orientării are mai presus de orice un caracter pedagogic, fiind vorba de o pedagogie care nu se restrînge la cadrul sălii de clasă, ci înglobează toată viața socialistă. Raportînd problema orientării la aspectul său pedagogic, care este totodată și economic-social, L. Volpicelii socotește vocația ca ultim termen și culme a acțiunii școlare, punctul în care instrucția și educația se întîlnesc și se identifică, deoarece sarcina școlii este de a crea vocații și de a orienta.

În studiul *Colaborarea școlii — valoarea și limitele ei*, Ernesto Lama conchide că, pe plan școlar, problema ce se pune este de a încorpora învățămîntul profesional în activitatea de formare a tinerilor, de a face ca munca profesională să fie și o activitate în care ei să-și poată investi toate interesele și aptitudinile. Concepția despre școală privită ca instrument de formare a culturii generale trebuie părăsită, consideră autorul, în favoarea aceleia de școală ca instrument de formare a capacității.

Studiul lui Silvano Chiari menționează că de la vechile concepții psihotehnice, care imprimau caracterul lor orientării practicate în trecut, pînă la actualele

concepte de psihologie aplicată, orientarea a parcurs un drum lung. Generalizînd, se poate spune că problema orientării profesionale a oscilat, în formele sale extreme, între două concepții: una economico-socială, care consideră numai aspectul practic de integrare a tinerilor în producție, alta psihologico-educativă, care — concentrîndu-se asupra personalității subiectului — tinde către o orientare de formă mai generală, atentă la posibilitățile de adaptare și deci interesată să creeze condițiile care îndrumează această adaptare. Ambele concepții colorează cu specificul lor activitatea diverselor instituții de orientare profesională răspîndite azi în lume.

Aspectele psihologice ale orientării profesionale sînt reluate în alte patru studii: *Concepția dinamică a orientării profesionale* de L. Ancona, *Interese și personalitate* de M. L. Falorni, *Activitatea psihologului în centrele de orientare profesională* de L. de Rita și *Caracterologie și orientare* de S. Chiari.

În primul studiu, L. Ancona, analizînd experiența întreprinsă cu testele elaborate în 1957 de J. M. Beauchemin și prezentate sub denumirea generică de *Reactiv de înclinare profesională*, consideră ca perimate vechile metode ale orientării profesionale care defineau rigid profesiunea, căutînd apoi în subiecți concordanța dintre structura lor psihică și structura diverselor activități date. În concepția dinamică, adaptarea subiectului se realizează sub forma unui acord armonios între activitatea profesională și înclinările profunde ale personalității. Adaptarea poate fi determinată spontan sau prin examenul de orientare profesională, care operează ca proces clarificator și totodată catalizator al dinamicii subiectului.

Respingînd concepția statică, opiniile lui L. Ancona pot fi acceptate în parte de noi, care considerăm că orientarea profesională constituie un proces cu dialectică proprie, iar adaptarea și perfecționarea note din cele mai caracteristice ale lui. Examenului de orientare profesională, însă, nu-i putem atribui un rol dinamic, examenul în sine nefiind decît un moment de constatare care nu rezolvă — singur — problema integrării.

Unele seminarii internaționale de orientare profesională, arată Lidia de Rita în *Activitatea psihologului în centrele de orientare profesională*, au stăruit asupra polemicii care opunea pe psihologi consilierilor de orientare. Pe de o parte, se încerca minimalizarea rolului psihologului în opera de orientare, pe de altă parte, se susținea că practicienii nu pot fi buni consilieri, dacă nu sînt și buni psihologi. Considerînd că această polemică este absurdă, autoarea arată că activitatea de orientare profesională este în esență psihologică. Contribuția psihologului nu este însă valorificată numai prin analiza subiecților, ci și prin cunoașterea mediului social din care provin acestia, a influenței, a interacțiunii dintre diferitele elemente ale acestui mediu. Ca atare, psihologul trebuie să-și asume și rolul de „observator social".

Punctul de vedere medical analizat în studiile: *Formarea medicului de orientare profesională* de U. Biggozzi și *Valoarea și limitele contraindicațiilor* de A. Ossicini.

În capitolul *Unele probleme particulare* sînt discutate aspecte diverse, ca: *Metodologia și rezultatele unei cercetări naționale asupra preferințelor școlare și profesionale ale tinerilor* de A. Massucco Costa, *Problema profilelor profesionale* de G. Caniziani, *Orientarea profesională și psihologia industrială* de A. Massucco Costa, *Orientarea profesională și economia* de V. Vannacci, *Orientarea profesională și problema minorilor* de L. Cimatti, *Automatizare și orientare profesională* de S. Chiari și V. Vannacci, *Orientarea profesională și problema emigrării* de R. degli Esposti.

În studiul *Orientare profesională și psihologie industrială*, A. Massucco Costa arată că principiul diviziunii muncii, mecanizarea crescîndă a mijloacelor de producție, mai buna cunoaștere fiziologică și psihologică a mașinii umane, au dus la o civilizație industrială care folosește procedeele de măsurare și repartizare a sarcinilor și în ce privește omul. Dar dacă este evident principiul că omul poate fi analizat în activitatea sa, în capacitatea sa profesională, că i se pot analiza predispozițiile temperamentale și caracterologice, atunci este adevărat că acest principiu poate fi aplicat și în alte situații de muncă și, în genere, de viață. În raport cu acestea, autoarea privește critic taylorismul, curentul Connseling Psihology și vechile procedee psihotehnice care căutau să descopere mai mult legile randamentului maxim decît pe acele ale unei bune adaptări la muncă, creatoare și de satisfacții personale.

După ce analizează rolul şcolilor de întreprindere, autorul subliniază că practicianul în materie de orientare profesională nu trebuie să considere că sarcina sa se limitează la a da o îndrumare aptă să valorifice şi să încurajeze eforturile. El trebuie să urmărească muncitorul la locul de muncă, să analizeze caracteristicile psihologice ale condiţiilor în care se desfăşoară munca, să caute modalităţi de a simplifica şi uşura munca, făcînd-o plăcută şi eficientă.

Capitolul *Perspective actuale* încheie culegerea prin studiile: *Căi noi în orientarea profesională* de Agostino Gemelli, *Orientarea profesională într-o lume nouă* de E. Lobet, *Despre posibilităţile de dezvoltare a operei de orientare şcolară şi profesională* de M. Ponzo, *Vederi vechi şi noi în problema orientării profesionale* de L. Ancona şi *Orientarea profesională în Italia ieri, azi, mîine* de A. Marzi.

În studiul *Căi noi în orientarea profesională*, A. Gemelli arată că evoluţia cercetărilor a clarificat perspectiva raporturilor dintre orientarea individului în profesiune şi formarea şi pregătirea lui. Strînsa conexiune a celor doi factori trebuie atribuită faptului că în om există o largă capacitate de a învăţa şi de a se adapta, astfel că, prin instrucţiune, educaţie şi asistenţă morală, se poate obţine un randament cu atît mai ridicat cu cît este mai vastă gama de aptitudini, de interese, de înclinări şi tendinţe. Mai mult, acţiunea educativă şi formativă poate trezi tendinţe şi interese, poate scoate la iveală aptitudini noi.

De aici rezultă că o îndrumare exclusivă şi prohibitivă, pe lîngă că nu este fundată ştiinţific, deoarece nu ţine seama de enorma plasticitate a fondului uman şi de polivalenţa activităţilor umane, lezează drepturile fundamentale ale omului şi în primul rînd libertatea, care este o aspiraţie general umană ce trebuie solicitată atunci cînd îi cerem individului aportul la viaţa comunităţii sociale.

Astăzi, se admite că orientarea profesională trebuie pusă în discuţie nu numai atunci cînd este vorba de îndrumare în materia profesiunilor manuale, dar şi de întregul spectru al profesiunilor şi activităţilor, fără a exclude pe cele intelectuale. Caracterul de serviciu social al muncii impune însă şi alte reconsiderări ale orientării profesionale, care devine astfel o îndatorire de conştiinţă pentru cei care înţeleg să armonizeze la un nivel superior interesele lor cu acele ale societăţii.

Menţionînd că acestea ar fi cîteva din caracteristicile curentului ce se impune astăzi în Europa, autorul schiţează şi unele trăsături ale curentului predominant în America.

În *Orientarea profesională într-o lume nouă*, Emil Lobet insistă asupra aspectului organizării. Orientarea profesională, scrie autorul, preocupă de multă vreme mari organisme internaţionale, ca Biroul internaţional de educaţie, Organizaţia internaţională a muncii, UNESCO, Organizaţia mondială a sănătăţii, Organizaţia mondială a agriculturii şi alimentaţiei, Federaţia mondială a tineretului etc. Organizaţia Naţiunilor Unite şi-a îndreptat de asemenea atenţia spre necesitatea de a recurge la orientare profesională în materie de migraţii umane, de ajutorare a ţărilor slab dezvoltate , de readaptare, de definire şi apărare a Drepturilor omului, de luptă contra prejudecăţilor şi discriminărilor rasiale etc.

Autorul invocă dreptul orientării profesionale de a se constitui ca tehnică autonomă, cu scopuri determinate, cu reguli şi legături organic adaptate la cerinţele şi mijloacele sale. Operă de lungă durată, chemată să intervină din adolescenţă, orientarea profesională nu poate fi lăsată nici pe seama instituţiei, nici pe seama formaţiei exclusiv psihologice a practicienilor, care, pînă azi, a constituit singurul criteriu de selectare a lor.

★

Din vastul material pe care ni-l pune la îndemînă lucrarea *Orientarea şcolară şi profesională în Italia şi în lume*, în rîndurile de faţă am expus cîteva opinii reprezentative pentru stadiul pe care îl parcurge conceptul orientării profesionale în epoca noastră.

Deşi, pe plan mondial, s-a făcut mult pentru introducerea în practica curentă a procedeelor orientării profesionale, este cert totuşi că ideea îndrumării ştiinţifice către locul pe care individul trebuie să-l ocupe în comunitatea omenească, ducînd o activitate în care interesele personale sînt armonios îmbinate cu interesul obştesc, nu ocupă încă locul cuvenit. Totul arată însă că evoluţia procesului este pe punctul de a-şi găsi ritmul potrivit, ritm impus nu numai de dezvoltarea ştiinţei, ci şi de cerinţele vieţii însăşi.

CONSTANTIN URMĂ

„Pedagógiai Szemle"

Numărul 4/1966 al revistei Institutului pedagogic din R. P. Ungară este consacrat în întregime problemelor legate de alegerea profesiunii de către elevi. Abordînd atît aspectele teoretice, dar mai ales pe cele practice, concrete, ale problemelor legate de activitatea profesorilor-diriginți și a diferitelor foruri care se ocupă de orientarea profesională, dînd o exemplificare bogată și plină de semnificații, relatînd o seamă de „cazuri" ivite în activitatea practică, revista face o amplă incursiune în problematica dată și totodată dă un real ajutor celor chemați să vegheze la o bună orientare în alegerea profesiunii, încît aceasta să corespundă atît necesităților și perspectivelor dezvoltării societății, cît și particularităților esențiale ale individului.

Într-un amplu articol, Havas Ottóne, economist la serviciul (grupa) de orientare profesională din Ministerul Muncii, descrie modul de desfășurare a orientării profesionale în școlile din R. P. Ungară. Din anul 1962, orientarea profesională are aici un caracter organizat. Coordonarea acestei activități este asigurată de către Ministerul Muncii, împreună cu Ministerul Culturii, Comitetul de stat al planificării și de Consiliul de stat al orientării profesionale. Acesta din urmă este organul consultativ al Ministerului Muncii. La nivelul județelor și orașelor de subordonare județeană, precum și în capitală s-au instituit servicii de orientare profesională, subordonate serviciului muncii din sfaturile populare.

Munca de lămurire și îndrumare a absolvenților se realizează ca parte integrantă a muncii educative, sub conducerea diriginților, prin orele de dirigenție, ședințe cu părinții, vizite în întreprinderi etc. În fiecare an se editează caiete de orientare profesională, care aduc la cunoștința tinerilor din județ sau din oraș posibilitățile de continuare a studiilor sau de plasare în cîmpul muncii, iar diriginților le sînt puse la dispoziție în acest scop cărți și broșuri care fac cunoscute diversele profesiuni, filme de scurt metraj etc.

Relevîndu-se importanța aptitudinilor și capacităților individuale, se subliniază rolul consultațiilor de orientare profesională în depistarea acestora. Totodată, insistîndu-se asupra rolului determinant al economiei naționale în alegerea profesiunii, se arată că alegerea liberă nici azi și nici în viitor nu înseamnează și nu va însemna că se pot nesocoti necesitățile societății. Alegerea nu se poate face la întîmplare și numai în direcții „plăcute". Din acest punct de vedere se ivesc și probleme mai dificile, între care este și aceea că unii tineri nu vor să-și aleagă profesiuni în care este nevoie de muncă fizică. După părerea autoarei, este necesar să se arate tinerilor în ce constau particularitățile unor astfel de profesiuni și rolul pe care-l pot avea ei în îmbunătățirea în perspectivă a condițiilor.

Pregătirea care se realizează în școala de azi vizează viitorul. Acestei sarcini de perspectivă instrucția îi poate răspunde numai dacă conferă suficientă mobilitate individului, ca el să poată ține pasul cu dezvoltarea științei și tehnicii și să se poată adapta cerințelor din ce în ce mai complexe ale profesiunii sale. Dacă individul își poate alege liber profesiunea care corespunde în cea mai mare măsură capacităților sale și are totodată posibilitatea de a ține pasul cu cerințele mereu crescînde ale profesiei sale, este asigurată armonia dintre interesele societății și cele ale individului. Fiind o punte între școală și viață, orientarea profesională ajută la realizarea acestui scop.

Articolul psihologului dr. Rókusfalvy Pál, de la Institutul de psihologie al Academiei R. P. U., se ocupă de autocunoaștere, element important în alegerea profesiunii. După ce clarifică noțiunea de autocunoaștere, autorul arată că o justă alegere a profesiunii nu este altceva decît hotărîrea conștientă de a se dedica

acelei ocupaţii sau acelui ideal de viaţă care face posibilă în cea mai mare măsură autorealizarea — folositoare şi din punct de vedere social — a individului.

Autorul a efectuat o anchetă în rîndul a 800 de elevi, pentru a releva diferitele aspecte ale acestei probleme, ca: starea sănătăţii şi cerinţele de ordin sanitar ale profesiunii alese, nivelul de dezvoltare a proceselor de cunoaştere şi cerinţele intelectuale ale profesiunii alese, munca efectuată în cercurile de elevi şi legătura eventuală a acestei munci cu profesiunea aleasă, realismul autoaprecierii, autocunoaşterea şi legătura sa cu profesiunea aleasă.

Cercetările efectuate confirmă faptul că se aleg şi profesiuni contraindicate din punct de vedere medical, ceea ce s-ar fi putut evita printr-un consult medical efectuat la timp. Circa 2/3 din tineri îşi apreciază just capacitatea intelectuală, însă sînt şi unii, de pildă, care doresc să-şi continue studiile, deşi nu au capacitatea intelectuală necesară studiilor superioare.

În general, consideră autorul, fetele ţin seama în alegerea profesiunii de rezultatele la învăţătură la materiile legate de profesiunea aleasă, acest lucru manifestîndu-se în mai mică măsură la băieţi.

Analizînd în ce măsură poate aprecia tînărul capacitatea lui pentru a corespunde într-o meserie sau alta, în articol se menţionează că aproape 1/5 dintre elevii cercetaţi nu au judecat suficient în ce măsură corespund posibilităţile lor profesiunii alese. Cauza este că mulţi tineri se gîndesc numai la ce le poate oferi lor meseria respectivă, fără să-şi pună problema ce pot da ei în cadrul respectiv. Mai uşor răspund la întrebările legate de aspectul negativ al problemei, adică arată mai exact ce însuşiri le lipsesc pentru efectuarea unei anumite profesiuni.

În concluzie, autorul arată că una din sarcinile esenţiale ale şcolii în pregătirea elevilor pentru alegerea profesiunii este dezvoltarea autocunoaşterii. Aceasta se poate realiza de către diriginţi şi profesori, făcîndu-i conştienţi pe tineri de valoarea realizărilor lor, arătînd legătura acestor realizări cu anumite profesiuni, corectînd permanent, în conformitate cu realitatea, autoaprecierea elevilor, referindu-se totdeauna la posibilităţile de dezvoltare individuală şi stimulînd autoeducarea lor.

Articolul d-rului Sántha Pál, directorul unui liceu din Budapesta, se ocupă de rolul concepţiei despre profesiuni a părinţilor, de planurile, speranţele pe care le au în legătură cu viitorul copiilor lor şi de însemnătatea acestui factor în stimularea învăţăturii elevilor. Autorul a efectuat cercetarea în rîndul unor copii de 8—12 ani. Această problemă prezintă importanţă, întrucît copiii de 13—14 ani şi părinţii lor trebuie să decidă asupra viitorului, să hotărască dacă se vor înscrie la şcoala medie, la liceul tehnic sau la şcoala profesională (în R.P.U. copiii sînt înscrişi la şcoală la vîrsta de 6 ani).

Cercetările efectuate confirmă faptul că planurile, dorinţele părinţilor în legătură cu viitoarea profesiune a copiilor lor corespund numai în proporţie de 50% posibilităţilor reale ale acestora. Deci, o bună parte dintre părinţi îi apreciază extrem de subiectiv pe copiii lor. Faptul că părinţii îi forţează pe copii să încerce a realiza visurile lor proprii poate duce la conflicte grave, pentru că copiii, datorită cerinţelor care îi depăşesc, sînt expuşi unor repetate eşecuri. Aceste dorinţi nereale se manifestă mai cu seamă în cazul alegerii unor profesiuni intelectuale.

Este o problemă de interes social, dar şi individual, ca părinţii, atunci cînd se gîndesc la viitoarea profesiune a copiilor lor, să ia în considerare atît aptitudinile reale ale acestora, cît şi necesităţile societăţii. Nu este indiferent nici faptul dacă copiii acceptă sau nu dorinţele părinţilor lor. Dacă acestea se realizează, atunci rezultatele la învăţătură sînt şi ele mai bune decît în caz contrar. De relevat e şi faptul că copiii acceptă într-un procentaj mult mai ridicat dezideratele părinţilor atunci cînd acestea sînt în concordanţă cu capacităţile lor reale (74%). În caz contrar, numai 40% dintre copii acceptă acest lucru.

Exemplele concrete arătate confirmă rolul deosebit de important al dezideratelor părinţilor în dezvoltarea aptitudinilor copiilor lor şi totodată rolul negativ al indiferenţei, al lipsei preocupării părinteşti. În transformarea activă a acestora pedagogul poate juca un rol deosebit, arătînd părinţilor atît cerinţele societăţii, cît şi realele aptitudini ale copiilor lor. Îndeplinind această misiune, pedagogul ajută ca realele talente să-şi găsească locul, cît mai puţini copii să

ajungă la locuri de muncă nepotrivite, deci să se îndeplinească dezideratul: omul potrivit la locul potrivit.

În articolul „*Cîteva criterii de apreciere a proiectelor de alegere a profesiunii de către elevi*", autor dr. Takács Márta, psiholog în Ministerul Muncii, se arată că diriginţele trebuie să ştie că o condiţie a justei alegeri a profesiunii este luarea în considerare a necesităţilor de cadre ale economiei naţionale, precum şi concordanţa între cerinţele profesiei şi înclinaţiile, aptitudinile elevului. Alegerea este reală numai dacă există concordanţă între aceşti factori.

Diriginţii, în aprecierea lor, se bazează, natural, în primul rînd pe rezultatele la învăţătură, dar nu este indiferent în cît timp şi cu ce consum de energie obţine elevul bunele rezultate. În şcolile superioare, materialul de însuşit creşte, iar timpul afectat studiului nu poate fi mărit în continuare în aceeaşi măsură. Aşa se întîmplă că elevi foarte buni, care se bazează în primul rînd pe sîrguinţă, întîmpină greutăţi mari în învăţămîntul superior. Soluţia ar fi alegerea unei profesiuni corespunzătoare înclinaţiilor lor, dar de nivel mediu (şcoli tehnice, profesionale pentru cei cu înclinaţii realist-practice, respectiv şcoli de educatoare etc. pentru ceilalţi).

Este necesar să se ştie în ce măsură bunele rezultate sînt obţinute prin munca independentă a elevului sau cu ajutorul unor meditatori, adică se cere stabilirea nivelului posibilităţilor reale de însuşire independentă a cunoştinţelor. De asemenea, trebuie să se cunoască în ce măsură dorinţele elevului corespund celor ale părinţilor săi, iar dacă între acestea e discordanţă, diriginţele să-l orienteze în direcţia realelor sale capacităţi.

Autoarea descrie cum în cadrul unei interesante anchete, cerîndu-li-se absolvenţilor să prevadă cum se va desfăşura o zi din viaţa lor peste 10 ani, s-a putut constata că nu există întotdeauna concordanţă între profesiunea aleasă şi visurile de viitor. Şi acest lucru dovedeşte că unii îşi aleg profesia datorită unui impuls momentan şi nu în conformitate cu propriile lor posibilităţi şi cu realele dorinţe.

Ritoók Pálné se ocupă de cazuri problematice în alegerea profesiunii: probleme de sănătate, deficienţe fizice (bîlbîială, epilepsie, debilitate), precum şi de copii care nu au încă maturitatea necesară alegerii profesiei (sînt pasivi sau nu-şi pot imagina viitorul). Tot aici se vorbeşte despre înapoiaţii mintali, despre cei care au suferit diverse traumatisme etc. Autoarea se referă şi la cei care nu-şi apreciază în mod just calităţile, se supraapreciază sau se subapreciază, la cei care se adaptează greu la condiţii noi etc. După ilustrarea articolului cu diverse exemple sugestive, autoarea arată sarcinile diriginţilor în legătură cu îndrumarea acestora către profesiunile cele mai potrivite.

Tot în legătură cu alegerea profesiunii, Tibor Istvan, profesor la un liceu din oraşul Pécs, arată cum decurge orientarea profesională în practica şcolară. Autorul menţionează că sarcina de a apropia mai mult şcoala de viaţă, de a pregăti tineretul pentru activitatea practică, presupune şi pregătirea pentru alegerea profesiei. Orientarea profesională este parte integrantă a muncii educative, se bazează pe cunoaşterea elevilor şi se realizează în cadrul muncii pedagogice desfăşurate de-a lungul anilor de şcolaritate. Orientarea presupune deci cunoaşterea elevilor proprii, dar şi cunoaşterea profesiunilor celor mai răspîndite din regiunea în care locuiesc elevii. Cunoaşterea elevilor nu este o cunoaştere în general, ci necesită o apreciere a calităţilor lor în lumina cerinţelor anumitor profesiuni.

După ce relatează cîteva cazuri mai dificile de orientare profesională pe care le-a întîlnit în practica lui, autorul descrie unele metode mai puţin cunoscute şi răspîndite ale orientării profesionale şcolare şi anume: metoda observaţiei şi orientării de durată (longitudinală) şi prezintă un chestionar complex de motivaţie a alegerii. Observarea longitudinală se referă în primul rînd la centrele de interes (cu ce se îndeletniceşte elevul mai multă vreme cu plăcere).

Meritul deosebit al numărului prezentat din revista „Pedagógiai Szemle" constă în caracterul practic al materialelor, în multitudinea de exemple, în faptul că cercetătorii nu au efectuat experimente de „laborator", ci au coborît în realitatea şcolară. În consecinţă, articolele publicate sînt, după părerea noastră, de un real folos cadrelor didactice în activitatea lor de orientare profesională a elevilor.

EDITH ROMAN

Vitrina pedagogică

(...) L'ORGANISATION DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE, RECHERCHE D'ÉDUCATION COMPAREÉ (ORGANIZAREA ORIENTĂRII ŞCOLARE ŞI PROFESIONALE. CERCETARE DE EDUCAŢIE COMPARATĂ), Paris-Genève, UNESCO — Bureau International d'Éducation, 1963, 188 p. (XXVI-e Conférence Internationale de l'Instruction Publique — Genève 1963. Publication nr. 253).

Lucrarea cuprinde studii monografice referitoare la organizarea orientării şcolare şi profesionale în 73 de ţări, precum şi un studiu comparat privind această problemă, alcătuit pe baza răspunsurilor date de ministerele instrucţiei publice, sau de alte instituţii interesate, la chestionarul care le-a fost adresat de către Biroul Internaţional de Educaţie.

Oferind o privire de ansamblu asupra organizării actuale a orientării şcolare şi profesionale în diverse ţări, studiul comparat se opreşte la aspectele principale ale acestei probleme şi anume: existenţa unui sistem organizat de orientare şcolară şi profesională, scopurile activităţii depuse în această direcţie, formele organizatorice în cadrul cărora se desfăşoară aceasta, eventuala ei obligativitate şi gratuitate, instituţiile care o efectuează şi finanţează, procedeele de orientare şi metodele utilizate, personalul însărcinat cu problema orientării şcolare şi profesionale (recrutare, pregătire, perfecţionare), perspectivele de viitor, necesitatea colaborării internaţionale în acest domeniu.

Kreyer Manfred, Berufswahl — Entscheidung für's leben (Alegerea profesiunii — Un pas hotărîtor!) Berlin, Volk und Wissen. 1965, 48 p.

Pornind de la premisa că orientarea profesională trebuie să fie condiţionată atît de cerinţele impuse de economia planificată a societăţii socialiste, cît şi de dezvoltarea maximă a intereselor, înclinaţiilor şi aptitudinilor personale, autorul face o paralelă între aşa-zisa „alegere liberă a profesiei" din statele capitaliste şi orientarea eficientă a tineretului din statele socialiste.

Walter Sonja, Dein Beruf (Profesia ta) Neues Leben, Berlin, 1960.

Lucrarea întruneşte un mare număr de colaboratori-profesori de la catedră, cadre din minister şi din alte institute. Prefaţa este semnată de ministrul educaţiei publice din R. D. Germană.

În cele 431 pagini lucrarea cuprinde capitole sugestiv formulate şi totodată cu un bogat conţinut, care reuşesc să trezească dragostea şi mîndria omului care îmbrăţişează profesia respectivă.

În anexa cărţii, *Profesia ta*, sînt arătate căile de dezvoltare a tineretului şcolar în R. D. Germană, în vederea obţinerii unei profesii.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 9287

ioteca Oraș

T 3973

8-9
ANUL 1966

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

STUDII

Stanciu Stoian : Cercetări ştiinţifice în domeniul educaţiei
Traian Pop : Organizaţia pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale
Dumitru Salade : Educaţia moral-cetăţenească în problematica pedagogică
Ursula Şchiopu : Psihologia diferenţială şi educaţia
Patiţa Silvestru : Orizontul ştiinţific al elevului
Nicolae Pârvu : Educaţia artistică în şcoală
Andrei Dancsuly, Nicolae Totoianu : Rolul opiniei colective în educarea elevilor de vîrstă şcolară mică
Mircea Pădureleanu : Probleme ale educaţiei sexuale a tineretului şcolar

CONTRIBUŢII LA SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN ŞCOALA GENERALĂ

Vasile Bunescu, Petre Bărbulescu : Sistemul muncii educative în şcoala generală
Virgil Caraba, Aculin Cazacu : I. Educaţia intelectuală
Mihai Ghivirigă, Vasile Nicolau : II. Educaţia politehnică
Tudor Ţopa : III. Educaţia morală
Virgil Caraba, Tudor Ţopa : IV. Educaţia estetică
N. Ceauşescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanţu, A. Kelemen : V. Educaţia fizică-sanitară
Luminiţa Ghivirigă : Semnificaţii ale planificării în sistemul activităţii educative
Constantin Păunescu, Cezarina Florian : Cunoaşterea elevilor în procesul instructiv-educativ
Virgil Radulian : Educarea atitudinii comuniste faţă de învăţătură a elevilor — efect al sistemului muncii educative

EXPERIENŢA ŞCOLII ÎN MUNCA EDUCATIVĂ

Ion Dragu : Coordonarea influenţelor educative la nivelul şcolii
Augustin Macarie : Rolul coordonator al dirigintelui

NUMĂR CONSACRAT PROBLEMELOR MUNCII EDUCATIVE ÎN ŞCOALĂ

1950

97

- IUL. 2005

IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3973.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XV, nr. 8—9 *August—Septembrie 1966*

IANI 2022

SUMAR

STUDII

Pag.

Stanciu Stoian: Cercetări științifice în domeniul educației 5
Traian Pop: Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale 16
Dumitru Salade: Educația moral-cetățenească în problematica pedagogică 25
Ursula Șchiopu: Psihologia diferențială și educația 34
Patița Silvestru: Orizontul științific al elevului 45
Nicolae Pârvu: Educația artistică în școală 55
Andrei Dancsuly, Nicolae Totoianu: Rolul opiniei colective în educarea elevilor de vîrstă școlară mică 66
Mircea Pădureleanu: Probleme ale educației sexuale a tineretului școlar 79

CONTRIBUȚII LA SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Vasile Bunescu, Petre Bărbulescu: Sistemul muncii educative în școala generală 93
Virgil Caraba, Aculin Cazacu: I. Educația intelectuală 108
Mihai Ghivirigă, Vasile Nicolau: II. Educația politehnică 133
Tudor Topa: III. Educația morală 145
Virgil Caraba, Tudor Topa: IV. Educația estetică 179
N. Ceaușescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanțu, A. Kelemen: V. Educația fizică-sanitară 196
Luminița Ghivirigă: Semnificații ale planificării în sistemul activității educative 214
Constantin Păunescu, Cezarina Florian: Cunoașterea elevilor în procesul instructiv-educativ 225
Virgil Radulian: Educarea atitudinii comuniste față de învățătură a elevilor — efect al sistemului muncii educative 237

EXPERIENȚA ȘCOLII ÎN MUNCA EDUCATIVĂ

Ion Dragu: Coordonarea influențelor educative la nivelul școlii . . . 244
Augustin Macarie: Rolul coordonator al dirigintelui 252

VITRINA PEDAGOGICĂ

7569.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 8—9, XV-ый год *Август—Сентябр 1966 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ Стр.

Станчу Стоян: Научное исследование в области воспитания 5
Траян Поп: Пионерская организация на новом этапе своего развития 16
Д. Саладе: Нравственно-гражданское воспитание в педагогической проблематике 25
У. Шкиопу: Дифференциальная психология и воспитание 34
С. Патица: Научный кругозор учащегося 45
Н. Пырву: Художественное воспитание в школе 55
А. Данчули, Н. Тотояну: Роль коллективного мнения в воспитании учащихся младшего школьного возраста 66
М. Пэдуреляну: Вопросы полового воспитания учащейся молодежи . . 79

К ВОПРОСУ О СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

В. Бунеску, П. Бэрбулеску: Система воспитательной работы в общей школе 93
В. Караба, А. Казаку: Интеллектуальное воспитание 108
М. Гивиригэ, В. Николау: Политехническое воспитание 133
Т. Цопа: Нравственное воспитание 145
В. Караба, Т. Цопа: Эстетическое воспитание 179
Н. Чаушеску, В. Симионеску, П. Пенчу, В. Павлид, И. Доробанцу, Г. Келемен: Физико-санитарное воспитание 196
Л. Гивиригэ: Значение планирования в системе воспитательной работы 214
К. Пэунеску, Ч. Флориан: Изучение учащихся в учебно-воспитательном процессе 225
В. Радулиан: Воспитание коммунистического отношения к учебе — результат системы воспитательной работы 237

ОПЫТ ШКОЛЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ

И. Драгу: Координирование воспитательных влияний на школьном уровне 244
А. Макарие: Координирующая роль классного руководителя 252

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИТРИНА

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XV-e année, No. 8—9 *Août-Septembre 1966*

SOMMAIRE

ÉTUDES

Page

Stanciu Stoian : La recherche scientifique dans le domaine de l'éducation 5

Traian Pop : L'organisation des pionniers dans une nouvelle étape de son développement 16

Dumitru Salade : L'éducation morale-civique dans la problématique pédagogique 25

Ursula Schiopu : La psychologie différencielle et l'éducation 34

Patiţa Silvestru : L'horizon scientifique de l'élève 45

Nicolae Pârvu : L'éducation artistique à l'école 55

Andrei Dancsuly, Nicolae Totoianu : Le rôle de l'opinion collective dans l'éducation des premières classes 66

Mircea Pădureleanu : Problèmes de l'éducation sexuelle de la jeunesse scolaire 79

ESSAIS CONCERNANT LE SYSTÈME DU TRAVAIL ÉDUCATIF DANS L'ÉCOLE DE CULTURE GÉNÉRALE

Vasile Bunescu, Petre Bărbulescu : Le système du travail éducatif dans l'école de culture générale 93

Virgil Caraba, Aculin Cazacu : I. L'éducation intellectuelle 108

Mihai Ghivirigă, Vasile Nicolau : II. L'éducation polytechnique . . . 133

Tudor Ţopa : III. L'éducation morale 145

Virgil Caraba, Tudor Ţopa : IV. L'éducation esthétique 179

N. Ceauşescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanţu, A. Kelemen : V. L'éducation physico-sanitare 196

Luminiţa Ghivirigă : La signification de la planification dans le système de l'activité éducative 214

Constantin Păunescu, Cezarina Florian : La connaissance des élèves dans le processus instructif-éducatif 225

Virgil Radulian : L'éducation de l'attitude communiste des élèves par rapport à l'enseignement — un effet du système de travail éducatif . . 237

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE DANS LE TRAVAIL ÉDUCATIF

Ion Dragu : La coordination des influences éducatives au niveau de l'école 244

Augustin Macarie : Le rôle coordinateur du professeur dirigeant . . . 252

LA VITRINE PÉDAGOGIQUE

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

15th Year, No. 8—9 *August-September 1966*

CONTENTS

STUDIES

Page

Stanciu Stoian: Scientific research in education 5
Traian Pop: Pioneers'organization in a new stage of its development . . 16
Dumitru Salade: Moral-civic education in pedagogical problematics . 25
Ursula Schiopu: Differential psychology and education 34
Patiția Silvestru: Scientific horizon of the pupil 45
Nicolae Pârvu: Artistic education in school 55
Andrei Dancsuly, Nicolae Totoianu: The role of collective opinion in the education of younger pupils 66
Mircea Pădureleanu: Problems of the sexual education of school pupils 79

APPROACHES TO THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK IN THE SCHOOL FOR GENERAL CULTURE

Vasile Bunescu, Petre Bărbulescu: The system of educational work in the school for general culture 93
Virgil Caraba, Aculin Cazacu: I. Intellectual Education 108
Mihai Ghivirigă, Vasile Nicolau: II. Polytechnical Education 133
Tudor Topa: III. Moral Education 145
Virgil Caraba, Tudor Topa: IV. Esthetic Education 179
N. Ceaușescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid, I. Dorobanțu, A. Kelemen: V. Physical-sanitary Education 196
Luminița Ghivirigă: The significance of planning in the system of educational activity 214
Constantin Păunescu, Cezarina Fiorian: Knowing the pupils in the tuition-educational process 225
Virgil Radulian: Education of the communist attitude of the pupils towards tuition — an effect of the system of educational work 237

SCHOOL EXPERIENCE IN EDUCATIONAL WORK

Ion Dragu: Coordination of educational influences at school-level . . 244
Augustin Macarie: The coordinating role of the class adviser . . . 252

PEDAGOGIC SHOW-CASE

Cercetări științifice în domeniul educației

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România

1. Dacă vorbim de cercetări științifice în domeniul educației, aceasta înseamnă, în primul rînd, să socotim educația ca obiect pentru știință, că există o știință a educației. Aria sa de cuprindere? Într-o recentă lucrare, cu vădită intenție de actualizare a problemei, pedagogul belgian Emile Planchard scrie: pedagogia — adică știința educației tinerei generații „se ocupă de ceea ce este (realul), ceea ce trebuie să fie (idealul), ceea ce se face (factualul) *... Pedagogia este deci în același timp știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune"[1]. Noi socotim că nu numai „realul" și „idealul" (scopul) pot fi azi abordate științific, ci chiar și ceea ce autorul rîndurilor de mai sus denumește „factualul". E vorba, în realitate, de tehnologii și tehnologie în general, practici normate și prinse într-un sistem mai mult sau mai puțin închegat, cărora nu li se mai poate refuza epitetul de știință. Întregul domeniu al educației deci poate și trebuie să fie tratat ca obiect de știință.

Există, evident, științe care și-au delimitat mai ușor domeniul, care și-au găsit mai din vreme căile de abordare ca și de rezolvare a problemelor. Altele mai puțin. Există apoi științe care au putut cuprinde de la început ansamblul categoriei de fapte ce le sînt proprii; altele s-au axat de preferință pe unele aspecte. Practica a fost aci hotărîtoare.

Din rîndul științelor care s-au dezvoltat în acest din urmă mod este și pedagogia. Pentru mulți și azi pedagogia este condamnată să rămînă „pedagogie", — adică o disciplină rezervată numai creșterii conștiente, sistematice a copiilor mici. Pledează pentru un astfel de punct de vedere însuși faptul de necontestat că literatură de specialitate, solicitată ca atare și indispensabilă, aci există. Cu tot descriptivismul și practicismul care o caracterizează uneori. Pe lîngă aceasta, chiar dacă ne referim la știința educației copiilor (pedagogia) au fost abordate și aci cu precădere — abordate și rezolvate în mai mare măsură — problemele educației prin instrucție, în cadrul școlii, mai puțin și insuficient de convingător adesea cele ce se pun în afara acestui proces.

Acestea sînt realități, pe care nu le putem ignora. Ele nu sînt chiar așa de negre, cum sîntem înclinați uneori să le vedem, dar sînt. Asupra

---

* În sensul de proces în curs de realizare.

[1] Emile Planchard, *Introduction à la pédagogie*, Louvain-Paris, 1963, p. 24.

lor sîntem solicitaţi acum să ne îndreptăm tot mai mult atenţia, pentru mai multe motive :

a) Un prim motiv. În condiţiile unei şcolarităţi obligatorii reduse (redusă la copii mici), problemele educative extra-clasă şi extra-şcoală erau oricum şi ele minore. În condiţiile unei şcolarităţi obligatorii prelungite, pentru preadolescenţi, problemele ce se pun sînt mai complexe şi de mai mare responsabilitate. În plus liceul şi învăţămîntul superior cu dezvoltarea pe care au luat-o pun de asemenea probleme, — uneori şi mai diferite.

b) Un al doilea motiv. Noi acordăm — şi este just să acordăm — educaţiei prin instrucţie locul cel mai de seamă în formarea omului. Mai sînt însă factori extraşcolari, dintre care unii sînt pozitivi şi şcoala caută să şi-i integreze, alţii negativi. Ne dăm însă seama că şcoala nu anulează influenţa altor factori, că aceştia din contra pot anula total sau în parte influenţa şcolii, dacă nu se cunoaşte bine starea de fapt şi nu se iau măsuri.

c) Un al treilea motiv. Este adevărat că problemele de educaţie, pe care nu le putem rezolva total prin procesul de învăţămînt, sînt mai greu de abordat ştiinţific. Unii socotesc chiar că ele sînt exclusiv de domeniul intuiţiei, al inspiraţiei sau autorealizări spontane, izvorîte dintr-un fond transcendental, cum încearcă s-o facă existenţialismul. „Orice pedagogie, zice de pildă Karl Jaspers, este limitată în proiectele sale, prin faptul că omul merge în întîmpinarea omului, într-un mod care scapă calculului" [2]. Noi nu putem împărtăşi, desigur, un asemenea punct de vedere, pentru că logica însăşi ne impune să admitem, cum ar spune Hegel, că realitatea obiectivă trebuie să-şi aibă îndreptăţirea logică şi substratul său legic. Şi realitatea, ca atare, nu poate fi decît obiectivă. E complex fenomenul educativ, dar ştiinţa ne dă azi posibilităţi tot mai mari de investigaţii a celor mai complexe probleme. Că nu putem să pătrundem dintr-o dată întreaga esenţă a unor fenomene ? Acesta nu e un motiv, să renunţăm la cunoaşterea lor. Ne mulţumim cu cît putem rezolva deocamdată, dar trebuie să cercetăm. Pentru că e necesar să o facem. Viaţa o cere.

d) Fenomenul educativ este un fenomen în funcţie de un scop. Luat sub acest aspect — de fapt esenţial — el se învederează azi tot mai mult ca parte din scopurile societăţii organizate (statul), atît cele economice cît şi cele spirituale, strîns legate între ele. Aşa cum se exprimă directorul general al UNESCO, René Maheu, „dacă educaţia este în primul rînd un drept al omului, ea este de asemenea o formă de investiţie şi, din acest punct de vedere, fiecărei societăţi i se impun opţiuni fundamentale, care ar trebui să călăuzească o cunoaştere metodică, întemeiată pe fapte precise". În conducerea vieţii sale omul s-a planificat întotdeauna, într-o măsură mai mare sau mai mică. Deosebirea dintre prezent şi trecut este că acum ne planificăm ştiinţific, la un nivel necunoscut în trecut. Nici o activitate omenească nu poate, nu e bine să se sustragă acestei legi. N-o poate face nici educaţia. Acesta este în sfîrşit un alt

[2] *La bombe atomique et l'avenir de l'homme*, Paris, 1963, p. 328.

motiv pentru care trebuie să fim tot mai atenți la investigațiile științifice din domeniul educației.

2. Terminîndu-și *Poemul pedagogic*, acum trei decenii, Makarenko spunea : „Foarte curînd, poate, la noi nu se vor mai compune «poeme» pedagogice, ci se va scrie o carte simplă și practică «metodica educației comuniste»"[3].

Într-un fel, previziunea lui Makarenko s-a adeverit : poeme pedagogice nu s-au mai scris, dar și o metodică simplă, practică e departe de a se fi realizat. Nici în țara lui Makarenko, nici în celelalte țări socialiste. Încercări, căutări, realizări parțiale, dar nu o lucrare simplă, practică și negreșit științifică. Cît despre țările nesocialiste, aci se merge pe făgaș bătătorit, alambicînd și combinînd vechi teorii și practici, în mare parte depășite.

Mersul înainte, în domeniul unei metodici a educației, implică o sumă de cerințe și o primă cerință, care, după cît se pare, are nevoie de lămurire este însuși conținutul acțiunii educative. Acesta e concretizarea superioară — adică actualizarea la nivel logic a scopului ; de structura lui, de direcțiile actualizării lui ca proces depind și principiile și metodele și formele de activitate educativă.

Nu vom avea pretenția că noi clarificăm complet aci această chestiune. Ceea ce, după părerea noastră, socotim că trebuie să constituie însă un punct de plecare, în considerarea conținutului acțiunii educative este faptul că el nu poate fi rupt esențial în două : conținutul educativ al învățămîntului de o parte și cel extra-clasă și extrașcolar de alta. Scopul e unul, scopul e același, conținutul nu pote fi altfel. Problematica este aceeași, temele pot fi altele, centrate însă pe același fond, completîndu-se.

Practica educativă a ales treptat părțile componente ale educației comuniste : educația intelectuală, educația morală, educația estetică, instrucția politehnică și educația fizică. Manualele noastre de pedagogie nu tratează încă satisfăcător aceste aspecte și nici nu fac distincția cuvenită între teoria învățămîntului și teoria educației în genere. Dar aceasta e o insuficiență în elaborarea teoriilor respective, nu o greșeală de concepție. Pedagogul polonez Bogdan Suhodolski propunea într-un studiu din anii trecuți să nu mai vorbim de laturile educației, așa cum vorbim de obicei, „deoarece — zicea el — în fiecare din aceste laturi coexistă elemente de bază ale tuturor celorlalte". El crede că e mai nimerit să vorbim de „educația prin învățătură" (nu intelectuală), educația prin artă (nu estetică), educația prin tehnică, educația prin societate. „Munca educativă, conchide Suhodolski, trebuie să fie organizată în jurul centrelor principale ale lumii obiective create de om" [4].

Observația pedagogului polonez, interesantă și subtilă, nu modifică, în realitate, prea mult punctul de vedere în genere admis. Ea ne invită numai să luăm în considerare faptele, în structura lor obiectivă, pola-

---

[3] A. S. Makarenko, *Poemul pedagogic*, E.S.D.P., 1956.

[4] Prof. dr. Bogdan Suhodolski, *Direcțiile activității contemporane în educație*, „Nowa Szkola", nr. 1, 1963.

rizată pe centre principale dinamice. Și acest lucru credem că e just. Aceasta în primul rînd în școală, dar și în afara școlii.

De fapt, educația prin procesul de învățămînt, pe măsură ce s-a precizat, s-a instituționalizat. Locul unde ea se realizează este școala. Sînt destule acțiuni educative care ies din cadrul procesului de învățămînt, în sensul strict al cuvîntului. Toate străduințele noastre de a nu ne scăpa măcar cele mai importante nu s-au soldat pînă acum cu soluții prea valabile și precise.

Și cu toate acestea, practica însăși ne-a oferit și ne oferă material de reflecție, uneori foarte valoros : în școală și în afara școlii. În școală avem experiențe mai vechi, ca aceea a conducerii de sine a școlii, precum și pe aceea a cercetășiei, formațiile sportive, cercurile literare și științifice de tineret ; avem experiența mai recentă, bogată și deosebit de valoroasă a organizațiilor de pionieri. Luate în ansamblul lor, toate aceste „instituții" școlare și extrașcolare realizează pe alt plan, cu alte mijloace, aceleași componente ale educației multilaterale a tineretului, fiecare punînd accentul mai mult, iar uneori cu exclusivitate pe una din ele.

Se impune aci, după părerea noastră, o reluare în evidență a acestei practici, mai mult sau mai puțin generalizate și teoretizate, pentru a-i preciza valoarea de actualitate și — mai mult — pentru a o adapta concepției și sistemului nostru de educație. Sînt grupe și colective, mai mult sau mai puțin structurate, care, o dată ce există și în măsura în care există, au un sens și determină la rîndul lor o programare, cu logica respectivă.

În linii generale, grupele și colectivele pomenite ar putea fi clasificate astfel :

a) Colective organizate sau care se pot organiza în cadrul școlii (organizațiile de pionieri, cercurile științifice, literare, artistice etc., organizațiile sportive).

b) Instituții existente în afara școlii, care solicită pe elevi și sînt mai mult sau mai puțin recomandate (bibliotecile publice, muzeele, teatrele, cinematograful, radio și televiziunea).

c) Grupele spontane, constituite din inițiativa elevilor, semn, de cele mai multe ori, al unei tendințe de opoziție față de școală și celelalte instituții și care dezvăluie adesea defecțiuni în funcția de integrare socială a acestora. Ele pot fi însă semn și al unor tendințe noi, pe care școala trebuie să le depisteze și să le trateze cu atenția cuvenită.

Școala, ca instituție cu cea mai importantă și eficientă funcțiune de integrare socială a tineretului trebuie să-și aibă controlul său diferențiat, direct sau indirect, asupra tuturor acestor grupe și colective de elevi. Din păcate acest lucru nu se realizează nici suficient, nici întotdeauna bine. Investigațiile concrete, ca cele inițiate în acest sens de Ministerul Învățămîntului, în cîteva centre din țară (București, Ploiești, Cluj, Arad), investigații de pedagogie sociologică vor putea, credem, să contribuie mult la promovarea unei acțiuni de instaurare a școlii în centrul tuturor acestor focare de influență educativă. Fără ignorări vinovate ca și fără pedantism inoportun.

3. Conținutul educației, ca și cadrul în care acesta se manifestă (lucru pe care am căutat să-l înfățișăm în cele arătate mai sus) sînt aspecte pe care investigațiile științifice din domeniul educației trebuie să le aibă în vedere cu deosebire pentru cunoașterea domeniului, dintr-un punct de vedere oarecum structural static. Dar educația nu e o existență ideală metafizică, fără finalitate concretă. În ansamblul fenomenelor, legate de viața omului, esențial pentru educație este ducerea spre un scop (e-duco), transformare previzibilă conform unui model cu rădăcini în realitate. „Prin scop — spune Makarenko — eu înțeleg programul individualității omenești în tot cuprinsul ei... Noi pedagogii trebuie să avem un astfel de program și să tindem a-l realiza" [5]. Nu un program static, evident, ci unul luminat de legi ale acțiunilor realizabile, cu care face una. Iar aceste legi noi le numim principii ale educației morale.

Practica educației la nivelul contemporan al problemei a izbutit să formuleze cîteva principii, pe care le găsim sub o formă mai mult sau mai puțin asemănătoare în manuale. Noi ne-am îngădui să le prezentăm într-o formă și cu o clasificare din care ne vom strădui să scoatem și o concluzie.

Socotim că am putea să împărțim principiile educației morale în două : 1) principii derivînd din existența omului ca individ și 2) principii derivînd din natura sa socială, — omul ca persoană, ansamblu și sinteză de relații, cu rol și funcție de transformare și autotransformare pe cea mai înaltă treaptă de existență, existența conștientă.

1. Principii derivînd din existența individuală a omului și dezvoltarea sa dialectică pot fi considerate următoarele :

a) Respectul unit cu exigența față de om ca atare, de demnitatea lui. Omul, cum spunea Kant, trebuie privit întotdeauna ca un scop și nu ca un mijloc spre scopuri străine finalității sale.

b) Respectul unit cu exigența față de copil (omul în formare), față de copilărie și drepturile ei, în conformitate cu fazele ei de dezvoltare. Așa ne-a învățat Rousseau.

c) Încredere în natura umană din copil, dînd credit și sprijinindu-ne în primul rînd pe elementul pozitiv din manifestările lui, — optimism pînă la risc adesea, cum spunea Makarenko.

d) Conformarea activității educative cu caracterul conștient dinamic, activ și dialectic al ființei umane și al copilului în special (Rousseau și Makarenko).

2. Principii derivînd din natura socială a omului pot fi considerate următoarele :

a) Omul, ființă socială, se formează în mod firesc în și prin societate, în și prin colectiv, — colectivul cerut azi de progresul social, științific și tehnic fiind colectivul socialist.

b) Ca o consecință a precedentului principiu, acțiunea educativă în și prin colectiv trebuie să aibă o justă și fermă orientare ideologică-politică în spirit colectivist socialist.

c) Omul fiind o sinteză a relațiilor sociale, unitatea dezvoltării lui impune unitate și sistem de cerințe, în ansamblul măsurilor educative.

[5] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, I, E.D.P., 1960, p. 73.

d) Ca un corolar al precedentului principiu, acțiunea educativă se cere să fie continuă și consecventă, cu fermitatea și cu supletea impusă de nevoile majore ale dezvoltării omului.

Principiile enunțate mai sus sînt, în primul rînd, principiile educației morale, dar ele sînt valabile și pentru celelalte laturi ale educației. De altfel, între toate laturile există o strînsă legătură ; numai dezvoltarea lor într-un tot unitar și armonios duce la apropierea de modelul latent, pe care noi îl putem studia, proiecta și urmări în acțiunea noastră. Marx, de altfel, cînd vorbește despre educație cuprinde sub denumirea generală de educația spirituală și educația intelectuală și pe cea morală și pe cea estetică. Convingerile morale — esența educației și ghidul conștient al comportării omului în viață — nici nu pot fi înțelese decît în acest context. În acest context trebuie luate în considerare și metodele de realizare a principiilor enumerate.

În ce privește metodele de educație, în centrul cărora stă educația morală, acestea mai trebuie privite și în legătura lor strînsă cu metodele didactice. Și pentru același motiv. Educația prin instrucțiune este doar educație — și încă forma de educație care ne cere întotdeauna să fim în actual, în contemporaneitate.

Prin comparare cu metodele de învățămînt *, am putea să distingem și aci trei categorii de metode adecvate acțiunii educative în general și educației morale în special. Acestea ar fi :

a) Metodele care deschid drum spre formarea convingerilor : exemplul (la nivelul concretului oarecum sensibil, dar mai ales logic) și înțelegerea normei de conduită (ceea ce se realizează pe plan rațional prin convorbiri etice, estetice etc. și explicații).

b) Metode care duc la formarea deprinderilor și conduitei în general : exercițiul (etic), determinarea și consolidarea unor atitudini consecvente prin aprobare și dezaprobare.

c) Metode de verificarea convingerilor și conduitei. Noi socotim că acestea sînt de o deosebită importanță pentru procesul educativ. Din păcate ele sînt prea puțin prelucrate încă. Ne gîndim, de pildă, la autoanalizele, de genul celor recomandate de Jules Payot sau Förster (cu orientare deosebită însă), la noi de G. Aslan și G. G. Antonescu, dar mai ales la analiza în colectiv a „cazurilor" și chiar în genere a activității colectivului, așa cum o practica Makarenko.

Nici principiile și nici metodele de educație nu pot fi deduse direct din natura biopsihică a omului (în speță a copilului). Așa cum spune Makarenko, biologia și psihologia „își au însemnătatea lor în activi-

* Metodele de învățămînt pot fi împărțite în trei : metode de cunoaștere, metode de aplicare și de verificare a cunoștințelor. Din cadrul primelor, unele solicită mai ales primul sistem de semnalizare (demonstrarea intuitivă, observația, metodele de laborator) altele pe cel de-al doilea (expunerea sistematică, conversația, lectura). Zicem „mai ales", pentru că observația, de pildă, ca și metoda de laborator solicită mult și cel de-al doilea sistem de semnalizare. Metodele de aplicare practică sînt : exercițiul, munca în atelierul școlar, munca în producție. Ca metode de verificare a cunoștințelor și deprinderilor avem : verificarea curentă pe parcursul procesului de învățămînt, examenele periodice, lucrările practice de control, în sensul cel mai larg al cuvîntului, periodice și ele.

tatea educativă, însă nu ca premise cu putere deductivă. Eficacitatea pedagogică a metodelor de educare poate fi dedusă numai din practică" [6], din practica educativă, se înțelege. În aceasta, aspectul axiologic, valorile, concentrate în acest caz, în scopuri obiective, se actualizează într-un proces viu și în măsura în care avem o acțiune izbutită, avem esența însăși a acțiunii educative.

În școala socialistă lucrul acesta este acum unanim recunoscut și efortul ce se face pentru elaborarea unui sistem metodic de educație în această direcție se face. Investigațiile ce se fac în acest scop au între altele și avantajul că ne feresc de închistarea în canoane rigide, după cum bine îndrumate ele nu ne lasă pradă nici unui relativism lipsit de busolă. Așa cum s-a putut verifica și în alte țări socialiste, s-a verificat și la noi că practica însăși ne indică direcții de mișcare adecvate conduitei model și că datoria cercetătorului este să surprindă în practica educativă tocmai acest lucru [7]. O metodică a educației pe acest teren se poate clădi în primul rînd. Calea aceasta mai are încă un avantaj: luîndu-se materia investigațiilor din practică (practica în general, deci și a educatorilor), se lucrează în fond cu substanța din care educatorii își pot trage și teoria, și măiestria. E o lucrare de selectare a acțiunilor izbutite, în lumina unor principii pe care tot practica le evidențiază, obiectiv și subiectiv, prin care măiestria educatorului poate construi tehnica educativă. Și de fapt așa și fac toți educatorii.

4. Considerațiile de mai sus ne-ar putea duce la concluzia că, în acest caz, totuși, nu o metodică a muncii educative trebuie să căutăm, ci indicații pentru educatori, pentru ca aceștia să-și făurească fiecare sistemul și măiestria sa. Nu acesta este, se înțelege, gîndul nostru. Și nici nu poate fi. Nu putem rămîne la consiliile bunului simț sau ale empirismului cu pretenții de înțelepciune, așa cum mai sîntem în parte. Oricît de greu ne-ar fi, stadiul acesta trebuie să-l depășim.

În orice investigație științifică, făcută ca o comandă cerută de nevoia de perfecționare a practicii, este necesar de la început să facem distincție între metoda de cercetare sau investigație și metoda de organizare a practicii pe baza descoperirilor făcute. Prima descoperă pe cea de-a doua ca pe o lege a acțiunii bune. Studiile făcute în domeniul educației la noi, ca și în alte părți [8], confirmă că în pedagogie este foarte necesar acest lucru.

În România s-a făcut de cîțiva ani acest lucru. Un colectiv de la Institutul de științe pedagogice a avut sarcina să alcătuiască o lucrare care să poată fi ghid cadrelor didactice în acțiunile lor de educatori. Lucrarea cerută este, evident, așa cum membrii colectivului o mărturisesc [9], foarte complexă și ea trebuie să aibă în vedere atît conținutul și principiile, cît și metodele educative.

---

[6] A. S. Makarenko, *Op. cit.*, p. 79.

[7] Alexandru Lewin, *În căutarea unei metodici a științei educației*, „Nowa Skola", Warshawa, 1960, nr. 11.

[8] Walter Wolf, *Educație și cercetare*, Berlin, 1960.

[9] P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu, *Condiții ale cercetării științifice în domeniul educației*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1966.

Proiectul de îndrumare metodică alcătuit de colectivul de cercetare are, am putea spune, valoarea unei ipoteze de lucru. În cercetările noastre noi pornim întotdeauna de la concepția că ipoteza e un moment de negare dialectică, dar și de presupunere (supoziție, — hipo — teză) [10], că elementul negator se va putea valorifica într-o sinteză prin verificarea experimentală. În acest spirit a fost considerat și proiectul pomenit, ca o ipoteză. Și mai este încă.

De altfel în pedagogie, așa cum am mai avut prilejul s-o spunem, multe din principiile, metodele și formele de organizare își păstrează un oarecare caracter ipotetic, chiar după ce ele au fost codificate în legi, regulamente și instrucțiuni. Experiența cadrelor didactice operează aci o verificare continuă, în care ipoteza se confirmă, dar nu integral și cu totul convingător. Rămîne mai întotdeauna un rest de îndoială, fie cu privire la conținut, fie cu privire la modul de aplicare, care mai poate fi foarte variat.

Principalele metode de investigație în domeniul educației rămîn observația sistematică și experimentul. Nu vom putea să realizăm, însă, după părerea noastră, un progres real în acest domeniu, pînă cînd nu vom păși cu mai mult curaj la organizarea de adevărate experimente pedagogice, în cadrul colectivelor, și mai mici, și mai mari, educative. Fără a părăsi experimentele mai mult sau mai puțin unilaterale de psihologie pedagogică, e necesar să ne îndreptăm tot mai mult atenția spre cercetări concrete complexe. Vom putea să folosim aci și observația, și experimente psiho-pedagogice, și statistica, uneori chiar cibernetica, dar vom avea mai cu seamă vederea de ansamblu asupra unității (a colectivului cu care se lucrează) și care singur ne poate da intuiția că sîntem în preajma esenței fenomenului. Să fim apoi dinainte convinși că nici în acest caz nu vom avea dintr-o dată rezultate spectaculoase și mai ales definitive. Definitive principial nu pot fi nici o dată. Atîta vreme cît ne-am luat însă măsuri suficiente ca orientarea ideologică să fie justă, iar experimentul să se facă atent, cu maximum de rigurozitate posibilă, e nu numai permis, dar imperios necesar să experimentăm și să aplicăm atît cît s-a verificat suficient. Altfel riscăm să rămînem mereu în urmă. Un experiment verificat, fie și parțial (dar suficient) e mai bine să fie trimis spre aplicări practice decît la arhivă.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В введении своей работы автор уточняет тот факт, что область воспитания в целом можно и следует рассматривать как научный предмет. Подчеркивается также решающая роль практики в формировании педагогической науки как в прошлом, так и в настоящее время.

Затем автор указывает, что в литературе по специальности затрагиваются и решаются преимущественно вопросы воспитания путем обучения и недостаточно убе-

[10] V. Bunescu, A. Cazacu, E. Csengeri, *Cu privire la ipoteză în cercetările pedagogice*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1966.

дительно вопросы, стоящие вне этого процесса. В настоящее время надо уделить особое бнимание этому положению и это по следующим причинам: с продлением срока обязательного обучения в школе осложняются и вопросы воспитания для подростков; внешкольные факторы оказывают сильное влияние на учеников; хотя проблемы воспитания вне процесса обучения гораздо труднее поддаются научному рассмотрению, все же необходимо их исследовать; научные изыскания в области воспитания надо проводить согласно научному планированию.

Исходя из этих соображений, автор излагает ряд запросов, необходимых для продвижения вперед воспитательной работы, а именно: согласованность цели и содержания воспитательных действий как в школе, так и вне ее; уточнение воспитательного значения действий, предпринятых школьными и внешкольными организациями и коллективами в целях всестороннего развития молодежи; помещение школы в центре очагов воспитательного влияния, в качестве учреждения с наиболее значительной функцией социального интегрирования молодежи.

Автор показывает, что воспитание, т. е. формирование индивидуума по образцу, имеющему свои корни в действительности, должно преследовать определенную цель, которую оно может достигнуть путем научно разработанной программы согласно принципам морального воспитания. Автор подразделяет эти принципы на две части: 1) принципы, вытекающие из существования человека как индивидуума (уважение, связанное с требовательностью по отношению к человеку, так же как и по отношению к ребенку, уверенность в природной гуманности ребенка, согласованность воспитательной деятельности с сознательным, динамическим, активным и диалектическим характером человеческого существа и в особенности ребенка); 2) принципы, вытекающие из социальной природы человека (человек как социальное существо формируется в обществе и при его помощи, в коллективе и через коллектив, в социалистическом духе; единство и система требований в развитии индивидуума; непрерывное воспитательное действие, гибкая, непоколебимая последовательность).

В своей работе автор устанавливает три категории методов воспитания, соответствующих воспитательному действию вообще и моральному воспитанию в частности: методы формирования убеждений, методы формирования навыков и поведения, методы проверки навыков и поведения. Эффективность этих методов может быть выявлена только из воспитательной практики, которая принимается во внимание при разработке методической системы воспитания.

Проведенные в нашей стране исследования в области воспитания установили, что в педагогике необходимо делать различие между методом исследования и методом практической организации. В связи с этим, коллектив работников Института педагогических наук составил работу, которая может послужить руководством для дидактических кадров в их воспитательной деятельности.

RECHERCHES SCIENTIFIQUE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

L'auteur précise dans l'introduction à son étude le fait que tout le domaine de l'éducation peut et doit être traité comme un problème scientifique. Il souligne en même temps que dans la formation de la science pédagogique le rôle de la pratique a été et continue à être décisif.

Dans la littérature pédagogique — continue à démontrer l'auteur — ont été abordés et résolus en premier lieu les problèmes de l'éducation par l'instruction, cependant que les aspects qui se trouvent en dehors de ce procès ont reçu une attention insuffisante. C'est le cas d'aborder de plus près cette réalité du présent notamment pour les motifs suivants: avec le prolongement de la scolarité obligatoire les problèmes de l'éducation des préadolescents sont plus complexes; les facteurs extrascolaires exercent une influence puissante sur les élèves; malgré que les problèmes de l'éducation en dehors du procès d'enseignement sont d'un abord scientifique moins aisé, néanmoins il est impérieusement nécessaire de les étudier; les recherches scientifiques

dans le domaine de l'éducation doivent être poursuivies d'après une planification scientifique.

Partant de ces considérations l'auteur énumère une série d'exigences que pose le progrès du travail éducatif : la concordance entre le but et le contenu de l'action éducative, autant à l'école qu'en dehors d'elle ; la précision de la valeur éducative des actions entreprises par les organisations et les collectifs scolaires et extrascolaires visant le développement multilatéral de la jeunesse ; l'instauration de l'école comme institution ayant la fonction la plus importante dans l'intégration sociale de la jeunesse au centre des foyers d'influence éducative.

L'auteur démonstre que l'éducation, c'est-à-dire la transformation de l'individu selon un modèle basé sur la réalité, doit avoir un but précis, qui doit être réalisé d'après un programme scientifique établi conformément aux principes de l'éducation morale. Ces principes sont divisés en deux par l'auteur : 1) les principes dérivés de l'existence de l'homme comme individu (le respect uni à l'exigence vis-à-vis de l'homme, comme vis-à-vis de l'enfant, la confiance dans la nature humaine de l'enfant, l'adaptation de l'activité éducative au caractère conscient, dynamique, actif et dialectique de l'être humain et de l'enfant plus spécialement) ; 2) les principes dérivés de la nature sociale de l'homme (l'homme comme être social est formé dans et par la société, dans et par le collectif, en esprit socialiste ; l'unité et le système d'exigences dans le développement de l'individu ; l'action éducative continue, conséquente, ferme et souple).

Dans son étude l'auteur établit trois catégories de méthodes d'éducation adéquates à l'action éducative en général et à l'éducation morale en particulier ; la méthode de la formation des convictions, la méthode de la formation des habitudes et de la conduite, la méthode de la vérification des habitudes et de la conduite. L'efficacité de ces méthodes peut être déduite seulement de la pratique éducative, de laquelle il sera tenu compte à l'élaboration d'un système méthodique d'éducation.

Les recherches dans le domaine de l'éducation dans notre pays ont établi qu'en matière de pédagogie il est nécessaire de distinguer entre la méthode des recherches et celle de l'organisation de la pratique. En ce sens un collectif de l'Institut de Sciences Pédagogiques a élaboré une étude qui peut servir comme guide pour les cadres didactiques dans leur travail éducatif.

SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF EDUCATION

(Abstract)

In the introduction of his study the author specifies the fact, that the whole field of education can and must be treated as a science. He also stresses the fact that in evolving pedagogical science the rôle of practice has been and continues to be decisive.

The author then shows, that in pedagogical literature the problems of education by instruction have been given priority in tackling and solving, while those outside this process have been insufficiently and unconvincingly approached. At present special attention should be given to this reality for the following reasons : with the extension of compulsory school attendance the problems of preadolescent education are more complex ; the factors from outside the school have a powerful influence on the pupils ; although the problems of education outside the process of learning at school are more difficult of scientific approach, it is nevertheless necessary that they should be investigated ; scientific research in the field of education should develop according to scientific planning.

Based on these reasons the author enumerates a series of requirements which are forthcoming owing to the advance of educational work : the concordance between the aim and the contents of the action of education, both at school and outside it ; the specification of the educational value of the action undertaken by the organizations and the collective bodies of the schools and outside the schools, with a view to the multilateral development of youth ; the instauration of the school as the institution with the most important function of social integration of the youth, in the centre of the educational influence.

The author shows that education, namely the transformation of the individual according to a model rooted in reality, must have a precise aim, to be realized according to a program evolved scientifically, in accordance with the principles of moral education. The author divides these principles in two: 1) the principles derived from the existence of man as an individual (the respect allied to the call made on man, as also on the child, the confidence in the human nature of the child, the fashioning of the educating activity in agreement with the conscious, dynamic, active and dialectic character of the human being, especially of the child); 2) the principles deriving from the social nature of man (man as a social being is formed in and by society, in and by the community in a socialist spirit; unity and system of requirements in the development of the individual; continuous, persistent, firm and supple educating action).

In his study the author determines three categorises of educational methods suitable to the action of education in general and especially to moral education: the method of forming convictions, the method of forming habits and behaviour, the method of checking habits and behaviour. The efficaciousnss of these methods can be deduced only from educational practice, which is taken into account in evolving a methodical system of education.

The research in the field of education in our country has found that in pedagogy it is necessary to distinguish between the method of research and that of organizing the practical application. In this sense a group from the Institute of Pedagogical Sciences has worked out a study which can serve as a guide to the teaching staff in their educational work.

Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale

Conf. univ. TRAIAN POP

Educarea și formarea tineretului în conformitate cu cerințele izvorîte din construcția vieții noi, socialiste, reprezintă o activitate complexă și de mare răspundere. În această operă măreață de plămădire a omului nou, alături de școală și familie Organizația pionierilor a adus și aduce o contribuție însemnată. Creată în anul 1949, Organizația pionierilor a devenit o largă organizație de masă a școlarilor, cuprinzînd, astăzi, peste 70% din numărul elevilor în vîrstă de 9—14 ani. Ca rezultat al activității desfășurate în rîndul pionierilor, aceștia manifestă entuziasm și dorință de a învăța, de a cunoaște înfăptuirile poporului, frumusețile și bogățiile țării, manifestă recunoștință pentru grija permanentă pe care partidul și guvernul o poartă copiilor patriei noastre.

În multe școli, unitățile și detașamentele de pionieri au acumulat o experiență pozitivă în organizarea timpului liber al copiilor, inițiind, împreună cu cadrele didactice, tot mai multe excursii, drumeții, activități cultural-artistice și sportive, care au găsit un larg ecou în rîndurile școlarilor.

Transpunerea în viață a sarcinilor puse de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român în domeniul învățămîntului, sarcini de mare importanță pe linia ridicării continue a nivelului de pregătire a elevilor și a întăririi muncii educative, a făcut necesară examinarea activității pionierești și luarea unor măsuri care să ducă la creșterea aportului acesteia în ansamblul vieții școlare. În acest scop, Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 12—13 aprilie a.c., care a luat în dezbatere munca Organizației pionierilor, a venit cu noi hotărîri menite să dea o rezolvare nouă, originală acestei activități, potrivit cu nivelul la care a ajuns azi societatea noastră.

În bilanțul făcut de plenară, pe lîngă sublinierea rezultatelor pozitive obținute de Organizația pionierilor în activitatea educativă cu copiii, au fost evidențiate o seamă de neajunsuri care s-au manifestat în activitatea pionierească. În ceea ce privește conținutul activității pionierești, de multe ori, acesta s-a dovedit a nu fi suficient de interesant și atractiv

pentru copii. Nu s-au depus eforturi suficiente pentru a diferenția munca pionierească pe grupe de vîrstă, pentru a găsi acele teme care să răspundă intereselor și preocupărilor pionierilor, atît a celor din clasele III—IV cît mai ales a celor din clasele VI—VII. Nu s-a reușit să se delimiteze suficient conținutul activităților pionierești de activitatea educativă desfășurată în cadrul procesului de învățămînt și al orelor de diriginție, ceea ce a dus la paralelisme în munca educativă și la supraîncărcarea copiilor.

Organele și organizațiile U.T.C. care au condus munca pionierească, avînd sarcini mari în activitatea multilaterală pe care o desfășoară în rîndurile maselor de tineri muncitori, țărani, intelectuali, studenți și elevi, nu au reușit să acorde sprijinul necesar îndrumării muncii pionierești. De asemenea, acestea fiind alcătuite, ele însele, din tineri în formare, nu au putut asigura cadrele care să aibă pregătirea și experiența pedagogică necesară muncii cu copiii de această vîrstă, la nivelul cerințelor actuale.

Totodată, s-a constatat că nu a existat o suficientă coordonare a activității educative în ansamblul ei, răspunderea pentru educarea copiilor fiind împărțită între școală și Organizația pionierilor. Faptul că școala nu și-a exercitat în întregime rolul ei de conducător și coordonator unic a dus în multe cazuri la scăderea răspunderii acesteia față de educarea elevilor.

În multe școli activitatea pionierească a fost lăsată în bună parte pe seama instructorilor de pionieri, care, în general, au fost învățători și profesori începători în munca educativă, sau elevi, tineri muncitori, tehnicieni și ingineri, deși este cunoscut că a lucra cu copiii de această vîrstă presupune stăpînirea unor metode științifice de educare, experiență și mult tact pedagogic. Cu totul insuficient au fost antrenate cadrele didactice cu o bogată experiență în munca educativă.

Pornind de la această analiză, Hotărîrea Plenarei Comitetului Central al Partidului Comunist Român din aprilie a.c., prin măsurile adoptate, pune pe o bază cu totul nouă, atît sub aspectul conținutului, cît și din punct de vedere organizatoric, activitatea Organizației pionierilor. Principiile noi, călăuzitoare ale activității pionierești își găsesc concretizare în proiectele de „Statut al unităților și detașamentelor de pionieri" și „Regulament al consiliilor Organizației pionierilor din Republica Socialistă România", care sînt supuse, în prezent, unei largi dezbateri publice.

Așa după cum se poate vedea din aceste documente, spre deosebire de trecut cînd îndrumarea activității pionierești a fost încredințată de către partid U.T.C.-ului, de acum sarcina conducerii nemijlocite a Organizației pionierilor revine Partidului Comunist Român. Aceasta este o garanție sigură că munca pionierească, avînd o astfel de conducere și îndrumare, se va ridica la nivelul celorlalte domenii ale activității social-politice. Acest principiu, al îndrumării muncii pionierești nemijlocit de către partid, își va găsi aplicarea la toate eșaloanele, pornind de la unitatea de pionieri și pînă la Consiliul Național. Conducerea Organizației pionierilor de către partid este de altfel un lucru firesc. Partidul și guvernul

dau o mare atenție educării tineretului, creării celor mai bune condiții pentru ca acesta să poată crește sănătos și viguros, să se instruiască multilateral, pentru ca atunci cînd îi va veni rîndul să poată prelua și duce mai departe opera începută de părinții și frații lui, operă menită să ridice România socialistă pe cele mai înalte culmi ale civilizației și bunăstării.

Ținînd seama de faptul că munca pionierească, prin formele și metodele folosite, este, în primul rînd, o muncă pedagogică, care necesită cunoașterea psihologiei copiilor, aplicarea unor procedee de educare potrivite cu vîrsta și preocupările acestora, experiența a arătat necesitatea de a încredința școlii sarcina de a îndruma nemijlocit activitatea pionierească. O asemenea măsură are în vedere și schimbările calitative petrecute în viața școlii românești, în anii construcției socialismului. Pornind de la aceste considerente, Plenara Comitetului Central a stabilit ca în școală îndrumarea activității pionierești să fie încredințată învățătorilor și profesorilor care poartă răspunderea pentru întregul proces instructiv-educativ al elevilor. Pe baza acestui principiu și detașamentele de pionieri vor fi conduse la clasele III—IV de învățătorii claselor respective, iar la clasele V—VII de diriginții acestor clase. Dacă avem în vedere numărul claselor în care se vor crea detașamente de pionieri (peste 75 800 de clase) și al școlilor în care vor funcționa unități de pionieri (cca. 7 500 școli), toate acestea fiind conduse de învățători și profesori, ne dăm seama ce forțe pedagogice sînt chemate să participe zi de zi la munca pionierească. La aceasta mai trebuie adăugate cîteva mii de învățători și profesori care fac parte din consiliile organizației, la toate nivelurile. Practic, într-un fel sau altul, întreg corpul didactic din școlile generale și clasele I—VIII din licee va fi antrenat în această activitate.

Prin această măsură se creează condiții pentru ca unul din principiile fundamentale ale educației „unitatea de cerințe și influențe" să poată acționa din plin în viața școlii, dînd în felul acesta activității educative o bază tot mai științifică.

Organizația pionierilor devine organizație de sine stătătoare, avînd organe proprii de conducere — Consiliile Organizației pionierilor — la toate nivelurile, fapt care nu a existat în trecut. Așa după cum s-a putut vedea cu ocazia constituirii consiliilor regionale, raionale și orășenești (urmează ca în cursul lunii septembrie să fie constituite consiliile pe școli, precum și Consiliul Național) acestea sînt formate în cea mai mare parte din învățători și profesori cu experiență în munca educativă, iar în fruntea lor, ca președinți, au fost aleși pedagogi cu activitate îndelungată la catedră, oameni care se bucură de prestigiu în rîndul opiniei publice. Consiliile, după cum arată și proiectul de „Regulament", sînt concepute ca organe de îndrumare metodică, de studiere și generalizare a experienței pozitive. Participarea unui număr atît de mare de cadre didactice la activitatea pionierească, respectarea cerinței și crearea condițiilor pentru ca munca pionierească să fie adaptată la specificul școlii și mediul în care aceasta își desfășoară activitatea, vor crea o experiență bogată, care, studiată și generalizată, va reprezenta o mare valoare și în același timp un prețios sprijin pentru viața organizației. Unitatea de cerințe și

influențe despre care am vorbit la nivelul clasei și școlii va trebui realizată de către consilii și la nivelul raionului, regiunii și țării. Consiliile sînt chemate să-și coordoneze activitatea cu toate instituțiile care au sarcini în domeniul educației tineretului. Ele trebuie să devină instituții pedagogice de înaltă calificare, să poată să-și spună cuvîntul cu multă competență în toate problemele care privesc educația copiilor. De altfel, acest lucru s-a avut în vedere la constituirea consiliilor, din care, în afara de învățători și profesori, mai fac parte oameni de știință, artă și literatură, ingineri, medici, sportivi, precum și reprezentanți ai instituțiilor care au legătură, într-un fel sau altul, cu școala, cu educația elevilor. Consiliul Național, în mod special, va avea un cîmp foarte larg de activitate și în același timp mari posibilități pe linia îmbogățirii conținutului activității educative și a antrenării unor forțe considerabile, care în prezent nu sînt folosite rațional și cu întreaga lor capacitate de influențare și educare. Avem în vedere Radiodifuziunea, Televiziunea, Cinematografia, Uniunile de creație etc., care ajutate și îndrumate vor reuși să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru a se putea adresa școlarilor de toate vîrstele.

Un sprijin mult mai substanțial va trebui să primească consiliile din partea caselor și a Palatului pionierilor, care, așa după cum prevede proiectul de „Regulament", vor deveni centre de îndrumare metodică. Pînă acum activitatea caselor de pionieri s-a rezumat la organizarea unor cercuri și acestea numai pentru pionierii din orașul sau comuna de reședință. Considerăm că și pe viitor vor trebui organizate unele cercuri, mai mult cu caracter demonstrativ pentru conducătorii cercurilor din școli. În conducerea acestor cercuri ar fi bine să fie atrași, pe cît posibil, părinți ai elevilor și cadre didactice din școli. În același timp, metodiștii caselor de pionieri să aibă posibilitatea să se deplaseze în școli, să dea îndrumări conducătorilor de cercuri, să studieze experiența pozitivă, să întocmească îndrumări metodice (sub formă de scrisori metodice), să fie prezenți în întreaga activitate pionierească ce se desfășoară în orașul sau raionul respectiv. Avem în vedere un gen de activitate asemănător cu cel care a fost folosit de către cabinetele pedagogice ce au funcționat cu cîțiva ani în urmă pe lîngă secțiile de învățămînt ale sfaturilor populare regionale. Orientînd în acest mod activitatea caselor pionierilor, acestea ar putea să sprijine consiliile și în instruirea și perfecționarea cadrelor didactice care vor lucra cu pionierii. Desigur că la un asemenea sistem se poate ajunge în mod treptat, pe măsură ce casele pionierilor vor fi încadrate cu cadre didactice cărora să li se poată încredința astfel de sarcini, devenind cu adevărat centre de îndrumare metodică.

★

În vederea dezvoltării conținutului, a îmbogățirii și perfecționării continue a formelor și metodelor de activitate pionierească, proiectele de „Statut" și „Regulament" prevăd măsuri deosebit de prețioase. Noul cadru organizatoric permite de acum ca întreaga activitate educativă în afara clasei și școlii să se desfășoare numai prin detașamentele și unită-

ţile de pionieri, ceea ce va duce la înlăturarea fenomenelor de paralelism şi supraîncărcare a copiilor. Învăţătorii (cl. III—IV), respectiv diriginţii (cl. V—VII), în dubla calitate, de conducători ai claselor respective şi comandanţi de detaşamente, vor avea posibilitatea ca la întocmirea programelor de activitate ale detaşamentelor să prevadă asemenea acţiuni care să completeze munca desfăşurată la clasă, dînd unitatea necesară procesului educativ. O rezolvare asemănătoare va exista şi la nivelul şcolii unde comandantul unităţii de pionieri (în toate şcolile generale cu peste 200 de elevi în clasele III—VII) va îndeplini şi funcţia de director adjunct, putînd în felul acesta să armonizeze programul de activitate al unităţii cu sarcinile generale ale şcolii, specifice unei etape sau alta. De altfel, această unitate a fost gîndită şi pentru consiliile raionale, regionale şi central, ai căror preşedinţi se propune să îndeplinească şi funcţia de adjuncţi ai şefilor secţiilor de învăţămînt ale sfaturilor populare, respectiv adjunct al ministrului învăţămîntului, pentru preşedintele Consiliului Naţional.

În stabilirea programelor de activitate comandanţii de detaşamente şi unităţi trebuie să pornească de la principiul că lecţia este şi trebuie să rămînă calea principală de instruire şi educare a elevilor. Toate celelalte activităţi organizate în afara clasei au menirea să completeze lecţia şi nu s-o înlocuiască, să îmbogăţească cunoştinţele elevilor, să contribuie la formarea personalităţii acestora cu mijloace care sînt mai puţin adecvate lecţiei.

Aşa cum este de altfel şi firesc, în proiectul de „Statut" accentul principal se pune pe stimularea preocupării elevilor pentru învăţătură, îmbogăţirea cunoştinţelor primite în procesul de învăţămînt, în scopul lărgirii orizontului cultural, al dezvoltării interesului pentru ştiinţă, artă şi literatură. Această sarcină a Organizaţiei pionierilor rezultă din scopul educaţiei, din cerinţele societăţii noastre de a forma un tineret cult, multilateral dezvoltat. Modul în care va trebui îndeplinit acest obiectiv (avem în vedere formele de activitate şi metodele, ca şi alte obiective) rămîne la latitudinea cadrelor didactice, la pricepere şi experienţa lor. Şcoala realizează această sarcină, în primul rînd, prin intermediul lecţiei pe cînd Organizaţia pionierilor trebuie să caute alte căi, cum ar fi de exemplu : simpozioane, seri literare, întîlniri cu oameni de ştiinţă, artă şi literatură, excursii, vizite etc., care contribuie la îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor. Organizaţia pionierilor aduce acel caracter tineresc, romantic în activităţile pe care le organizează, lucru care este mai puţin posibil în desfăşurarea lecţiilor. De aici se desprind sarcini pentru şcoală, pentru cadrele didactice, de a sesiza şi de a lua în considerare tocmai acest specific al activităţii pioniereşti.

O altă latură importantă a conţinutului activităţii pioniereşti o constituie educaţia prin muncă, formarea deprinderilor şi obişnuinţei de a munci. În problema educaţiei prin muncă a existat la un moment dat tendinţa de a îngusta sfera acesteia, limitînd-o numai la activitatea desfăşurată în ateliere. Avem în vedere acele lucrări şi studii pedagogice care s-au ocupat de problemele învăţămîntului politehnic. Şi pe linia Organizaţiei pionierilor s-au întîlnit unele exagerări în ceea ce priveşte

educația prin muncă, reducînd conținutul acesteia la colectarea de fier vechi, maculatură, adunarea spicelor de grîu etc. Proiectul de „Statut" vine și în acest domeniu cu o concepție mult mai largă și mai realistă care înlătură tiparele, lucruri atît de dăunătoare pentru munca educativă. În funcție de mediul în care se găsește școala, de condițiile sale materiale proiectul de „Statut" recomandă cercuri pe obiecte, cercuri tehnice, activități practice care să permită inițierea copiilor în diferite îndeletniciri cum ar fi cele de apicultor, pomicultor, sanitar, prieten al naturii, folclorist etc. În acest scop se pot institui zile ale sădirii pomilor și florilor, zile ale îngrijirii și ocrotirii pădurilor și păsărilor etc. O veche tradiție a școlii noastre care va trebui cultivată de către toate unitățile și detașamentele de pionieri o constituie îngrijirea monumentelor eroilor patriei. Organizația pionierilor va trebui să cultive în mințile și inimile copiilor noștri recunoștința veșnică pentru toți acei care și-au jertfit viața spre binele și fericirea poporului român.

Un loc mult mai însemnat în activitatea pionierească va trebui să-l ocupe excursiile și drumețiile, organizate la sfîrșit de săptămînă și în vacanțele școlare. În afară de faptul că acestea contribuie la dezvoltarea și călirea fizică a elevilor, mai reprezintă, în același timp, un mijloc puternic de educare patriotică. Consiliile raionale și orășenești ale Organizației pionierilor vor avea largi posibilități să dezvolte la copii gustul pentru turism. Pentru a stimula participarea elevilor la activitățile turistice s-ar putea institui o insignă de turist, cu inscripția „Tinere, cunoaște-ți țara", care să fie acordată pionierilor și școlarilor ce au participat la un număr cît mai mare de excursii.

Noile documente ale Organizației pionierilor aduc în viața școlii mai mult joc, mai mult cîntec, mai multă veselie și distracție. Se pare că la un moment dat atît școala cît și Organizația pionierilor au scăpat din vedere că elevii sînt copii și ca atare ei trebuie să se mai și joace, să alerge și să cînte. Trebuie să recunoaștem că în școala noastră copiii cîntă încă puțin, învață puține poezii, organizează puține serbări. Ori cît de important ar fi studiul matematicii, fizicii, chimiei, nu trebuie să neglijăm educația artistică a copiilor.

Consiliile Organizației pionierilor vor avea posibilitatea să umple golul care s-a creat în decursul anilor în acest domeniu de activitate. În acest scop, ele sînt chemate să pună la îndemîna școlilor, unităților și detașamentelor de pionieri mai multe culegeri de cîntece și jocuri, mai multe piese de teatru, precum și alte mijloace necesare desfășurării activității cultural-artistice.

Desigur, sfera conținutului activității pionierești este mult mai cuprinzătoare și nu ne-am propus să tratăm aici toate laturile sale. Considerăm că este însă util să subliniem în cîteva cuvinte marile posibilități pe care le are Organizația pionierilor în ceea ce privește autoeducația copiilor. Pionierul la intrarea în organizație rostește un legămînt prin care se angajează în fața detașamentului și a comandantului său că va

învăța și munci pentru a deveni un fiu credincios și de nădejde al patriei și al partidului, se angajează că va respecta neabătut îndatoririle pionierești. Analizînd îndeaproape aceste îndatoriri constatăm că ele sînt astfel concepute încît îndeplinirea lor să ducă la o dezvoltare multilaterală a personalității. Ele vizează, de altfel, toate laturile educației. Dacă școlarului de 9 ani, care așteaptă cu atîta emoție și înfrigurare primirea în rîndurile organizației, i se vor explica îndatoririle pionierești și va fi ajutat zi de zi să îndeplinească aceste cerințe, putem fi siguri că rezultatele bune nu vor întîrzia să apară.

Un alt mijloc prețios de educare și influențare, de care dispune Organizația pionierilor îl constituie distincțiile pionierești. Acestea urmăresc să stimuleze dezvoltarea aptitudinilor copiilor. Obținerea acestor distincții presupune îndeplinirea unor condiții de către pionieri. Sfera problemelor la care se referă aceste condiții este foarte largă și prezintă o mare valoare educativă, deoarece pun în fața pionierilor noi perspective, antrenează pe fiecare pionier în parte să lupte pentru trecerea acestor probe. Alături de angajament și îndatoriri, distincțiile pionierești contribuie la autoeducația copiilor, la dezvoltarea lor multilaterală.

★

Pentru a asigura transpunerea în viață a acestor măsuri, pentru buna lor reușită, este necesar ca paralel cu acțiunile organizatorice să se treacă de îndată la o intensă muncă de cercetare științifică, pentru a găsi soluții și răspunsuri cît mai calificate numeroaselor probleme pe care le ridică activitatea pionierească. Pentru Institutul de științe pedagogice, cît și pentru catedrele de pedagogie din cadrul universităților și institutelor pedagogice se deschide un cîmp larg și variat de teme și probleme care vor trebui să primească o rezolvare științifică.

Analiza muncii pionierești a arătat că Organizația pionierilor a folosit în bună măsură metode empirice, fără o fundamentare științifico-pedagogică necesară, atît în ceea ce privește stabilirea conținutului activității și gradarea acestuia pe grupe de vîrstă, cît și în găsirea unor forme și metode specifice muncii cu copiii de vîrstă pionierească.

Organizația pionierilor reprezintă un organism pedagogic viu, cu mari posibilități de educare și influențare. Școala poate să primească din partea unităților și detașamentelor de pionieri un sprijin de neprețuit, dacă aceasta, la rîndul ei, va ști să îndrume munca pionierească și să folosească sprijinul organizației.

Unul din obiectivele mari ale cercetării pedagogice în domeniul muncii pionierești, după părerea noastră, va trebui să constea în fundamentarea teoretică a acestei activități, în stabilirea principiilor pedagogice și a metodelor specifice. În această direcție trebuie întreprinse studii, elaborate lucrări care să vină în sprijinul cadrelor didactice. Școala și Organizația pionierilor au și urmăresc un scop comun — educația comunistă a copiilor. Obiectul de influențare este unul și același — colectivul clasei sau al școlii care în linii generale corespunde cu detașamentul și unitatea de pionieri. Cu toate acestea, experiența ne arată că Organizația pionierilor își aduce o contribuție proprie, specifică, care rezultă

din caracterul său de organizație de masă a copiilor. Știința pedagogică este chemată să surprindă tocmai acest specific și să-i dea fundamentarea pedagogică necesară.

O altă direcție a cercetării pedagogice o constituie problemele practice care trebuie să-și găsească concretizare în îndrumări și lucrări de ordin metodic. O mare parte din viitorii comandanți de detașamente și unități nu au mai lucrat cu pionierii. Acestora va trebui să li se pună la îndemînă o seamă de materiale metodice.

Îndrumarea activității pionierești în școală de către cadrele didactice trebuie să se facă astfel încît să stimuleze și să dezvolte inițiativa pionierilor. Această îndrumare trebuie să se realizeze prin intermediul colectivelor de conducere a detașamentelor sau prin comandamentul unității. Pionierii trebuie să simtă că organizația este a lor, iar la nevoie primesc ajutor din partea cadrelor didactice.

O atenție deosebită va trebui acordată problemelor de conținut, gradării acestui conținut pe clase și grupe de vîrstă, astfel ca în fața pionierilor să se pună mereu lucruri noi. Aceasta va mări interesul copiilor pentru organizație. Este nevoie de foarte multă inventivitate din partea cadrelor ce vor lucra cu pionierii.

Cercetarea pedagogică se va lega, de astă dată, și mai strîns de școală, de viață, putînd să-și dovedească o dată mai mult utilitatea sa practică.

ПИОНЕРСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НА НОВОМ ЭТАПЕ СВОЕГО РАЗВИТИЯ

(Резюме)

Автор статьи рассматривает решения Апрельского Пленума РКП (1966 г.) по улучшению работы пионерской организации.

В статье указывается на принципы, на основании которых были произведены изменения в пионерской работе. В отличие от прошлого, когда пионерская работа направлялась УТЧ (Союз Коммунистической молодежи), по новым решениям деятельность пионерской организации будет развертываться под непосредственным руководством РКП.

На основе того, что пионерская работа, по своим формам и методам, является педагогической и требует знания психологии детей, применения соответствующих их возрасту методов, было установлено, что пионерская работа в школе будет проводиться под руководством учителей и преподавателей. Благодаря этой мере будет учтено одно из основных требований воспитания: единство требований и влияний.

Автор останавливается также на изменениях, происшедших в содержании пионерской работы, которая главное внимание будет уделять организации мероприятий на свежем воздухе (экскурсии, походы, спортивные соревнования).

Новые рамки пионерской организации позволят проводить всю внешкольную и внеклассную деятельность через пионерские отряды и дружины.

L'ORGANIZATION DES PIONNIERS DANS UNE NOUVELLE ÉTAPE DE SON DÉVELOPPEMENT

L'auteur présente les mesures prises par la Plénaire du Comité Central du Parti Communiste Roumain en avril 1966 concernant l'amélioration de l'organisation des pionniers.

Sont exposés ensuite les principes qui ont présidé à la réforme de l'activité des pionniers. Tandis que dans la réglementation précedente l'activité des pionniers était dirigée par l'Union de la Jeunesse Communiste, les nouvelles mesures mettent l'organisation des pionniers sous la surveillance directe du Parti Communiste Roumain.

Partant de l'idée que, par ses formes et ses méthodes, le travail avec les pionniers représente un travail pédagogique qui impose la connaissance de la psychologie des enfants et l'emploi des méthodes et procédés convenables aux enfants de cet âge, on a décidé que la direction de l'activité des pionniers au niveau de l'école doit être confiée aux maîtres d'école et aux professeurs. Par cette mesure se réalise l'une des conditions fondamentales de l'éducation, notamment l'unité des exigences.

L'auteur s'occupe aussi des modifications produites dans le contenu de l'activité des pionniers, où l'accent doit être mis sur les exercices en plein-air, un plus grand nombre d'excursions, le tourisme, les compétitions sportives etc.

Le nouveau cadre qui a été assuré à l'organisation des pionniers permet à toute l'activité qui se déroule en dehors de la classe et de l'école de se réaliser par l'entremise des unités et des détachements des pionniers.

PIONEERS' ORGANIZATION IN A NEW STAGE OF ITS DEVELOPMENT

The author deals with the measures adopted at the Session of the Central Committee of the Romanian Communist Party on the 8th of April, 1966, concerning the improvement of the activity of the pioneers' organization.

The principles which form the basis of the changes brought to the pionners' work are presented in the paper. Unlike its former organization, where the pioneer's activity was supervised by the Union of Communist Youth, the guiding of the pioneers' organization belongs now directly to the Romanian Communist Party.

Starting from the idea that the work with the pioneers is, by its forms and methods, an educational activity which requires the knowledge of the children's psychology and the use of methods and procedures adjusted to the children of this age, it was decreed that guiding of the pioneers' activity at school level was to be entrusted to schoolmasters and teachers. By the mean of this measure, one of the basic educational conditions is brought into being, namely the unity of requirements, and influences content of the pionners' activity, where the stress shall be put on open-air exercises, more excursions, trips, sports, competitions.

The new frame of the pioneers' organization permits in other respects the development of the whole out-of-class-and-school activity through the agency of the pioneers' unities and detachments.

Educația moral-cetățenească în problematica pedagogică

Conf. univ. DUMITRU SALADE

Întocmai cum pe planul muncii instructive problema modernizării și creșterii eficienței învățămîntului face obiectul a numeroase studii și cercetări în multe țări ale lumii, tot așa în domeniul formării profilului moral al omului nou educarea tineretului în spiritul moralei comuniste reprezintă una din problemele fundamentale ale școlii și ale societății noastre contemporane. Necesitatea ridicării nivelului activității educative la nivelul succeselor din domeniul didacticii se impune tot mai mult, deoarece dezvoltarea armonioasă multilaterală a personalității elevilor este o cerință obiectivă a educației socialiste.

Problemele educației morale au devenit azi deosebit de acute datorită rolului însemnat pe care-l deține conștiința morală în ansamblul personalității și relativei rămîneri în urmă a școlii în activitatea de pregătire a tineretului potrivit cu cerințele actuale ale vieții sociale. Pentru orice educator este clar faptul că stăpînirea unor vaste cunoștințe are valoare numai în măsura în care posesorii lor sînt însuflețiți de dorința de a le pune în slujba societății, sînt pătrunși de o înaltă conștiință patriotică și profund atașați cauzei poporului. Rezultă că pregătirea tineretului pentru munca productivă și pentru viața socială cuprinde în mod necesar formarea și dezvoltarea unor importante trăsături morale care să-i asigure acestuia integrarea socială și participarea activă și conștientă la făurirea unei lumi noi.

Privite din această perspectivă, problemele educației morale sînt de o permanentă actualitate și cer intensificarea muncii școlii și o mai atentă folosire a posibilităților pe care mediul de viață socialist le oferă educării tineretului. Formarea convingerilor morale, a unei atitudini noi față de muncă, a unor deprinderi și obișnuințe de comportare civilizată, a unei discipline și autodiscipline conștiente etc. reprezintă sarcini fundamentale ale școlii pentru realizarea cărora trebuie mobilizate toate forțele.

O condiție importantă a atingerii acestui obiectiv o constituie stabilirea unui bogat conținut concret al muncii educative pe diferite

trepte de dezvoltare a elevilor și legarea tot mai strînsă a școlii de viața socială, de practica făuririi societății noi, socialiste.

De multe ori, problemele educației morale sînt abordate la modul general, sînt urmărite pe căi înguste și tratate abstract. În această categorie sînt și problemele educației cetățenești despre care se cuvin spuse aci cîteva cuvinte.

Pedagogul italian G. Calo, vorbind la deschiderea Consfătuirii europene (Firenze, 1961) despre educația civică, sublinia ideea că socializarea progresivă a educației este o caracteristică a pedagogiei contemporane.

În aceste condiții, în care societatea modernă se complică tot mai mult, în care ritmul accelerat al istoriei sporește sansele de comunicare și apropiere între oameni, în care nevoia oamenilor de a cunoaște tot mai mult lumea creste vertiginos, educația cetățenească devine un sector tot mai important al pregătirii tineretului pentru cerințele moderne ale vieții sociale.

Educația cetățenească sau civică, cum o denumesc numeroase publicații străine [1], este o parte integrantă a educației morale, o continuare și concretizare a acesteia. Pe fondul moral general vrem să formăm calități cetățenești, necesare oricărui membru al societății socialiste. Această idee vrea s-o sublinieze și titlul articolului de față.

Dată fiind importanța certă a acestei probleme, caracterul concret al aspectelor pe care le ridică educația cetățenească și conținutul bogat pe care-l implică, s-ar cuveni ca în dezbaterile publice și în publicistica pedagogică ea să ocupe un loc cu mult mai important decît acela pe care-l ocupă. Practic, am putea spune că educația cetățenească este dizolvată în problematica educației morale, ea fiind de cele mai multe ori doar indirect abordată.

Examinînd cu atenție cîteva din publicațiile pedagogice importante (manuale și cursuri de pedagogie, reviste etc.), constatăm că acestea acordă un loc cu totul neînsemnat problemelor educației cetățenești. Este drept că sarcinile educației moral-cetățenești sînt cuprinse parțial în diversele capitole ale educației morale, în special în cel despre patriotism și despre disciplina conștientă. În *Cursul de pedagogie generală* [2], la capitolul *Educarea patriotismului socialist și a internaționalismului proletar*, se spune: „Trebuie să-i familiarizăm pe elevi încă din vîrsta mică cu aspectele vieții noastre socialiste", cerință importantă, dar insuficientă. În termeni asemănători și cu totul succint este tratată problema și în *Pedagogia — manual pentru institutiile pedagogice* — și chiar în unele reviste și publicații cu caracter educativ.

Puținele elemente pozitive prezente uneori în studiile de specialitate trebuie să fie dezvoltate și valorificate mult mai mult în procesul educativ. Pentru aceasta se impune introducerea într-o mai accentuată

[1] Bruno Betta, *L'educatione civica: famiglie e scuola*, „I problemi della pedagogia" nr. 3/1965, ; L. Seve, *Laicité et formation civique*, „L'école et la nation", nr. 43/1965.

[2] Univ. C. I. Parhon, E.S.D.P., 1961.

măsură în conținutul obiectelor de învățămînt a unor teme și probleme care să servească acestui scop.

În aceeași situație se găsesc și alte probleme ale educației, dacă ne orientăm după felul și măsura în care ele se reflectă în presa pedagogică actuală (educația sexuală, de exemplu).

Semnalările de mai sus arată că problemele educației cetățenești sînt incluse în sfera educației morale într-o formă mai mult sau mai puțin generală, fără a li se acorda un loc special. Situația aceasta nu poate fi apreciată ca satisfăcătoare, deoarece educația cetățenească își are problemele ei proprii, care merită să facă obiectul unor analize mai profunde și să fie dezbătute separat, spre a fi introduse în practica școlii pe o scară mult mai largă.

*

Rămînerea în urmă în domeniul educației morale, comparativ cu alte sectoare de muncă ale școlii, se explică în parte prin complexitatea problemelor, prin lipsa unei experiențe pozitive sintetizate cu privire la educția comunistă, prin tratarea globală și la modul general a multor aspecte și prin absența unei programe și a unei metodici a activității educative. Este drept că sînt tot mai numeroase lucrările care tratează — teoretic sau pe bază de cercetări — diferite aspecte ale educației morale, după cum se vede chiar și din numărul prezent al revistei, dar aceasta nu este încă suficient pentru a determina o schimbare substanțială în sensul așteptărilor. Atîta timp cît problemele educației morale nu sînt tratate multilateral, concret și în profunzime și cît timp cercetările nu merg spre descoperirea legităților care stau la baza fenomenelor respective, o îmbunătățire radicală în acest domeniu este greu de obținut. Studierea și adîncirea unor probleme limitate vor trebui să ducă treptat la sinteze și generalizări tot mai cuprinzătoare, care să permită ridicarea calității muncii educative.

Încercarea de a preciza cîteva probleme ale educației cetățenești urmărește semnalarea unor aspecte care ar trebui să facă obiectul unor cercetări ulterioare. Conturînd aria educației cetățenești, schițîndu-i sarcinile și conținutul, scoatem în evidență particularitățile ei specifice, concretizăm și mai mult aspectele educației morale și apropiem școala de viața socială, căci pregătirea viitorului cetățean al societății contemporane nu se poate realiza cu succes altfel decît prin intensificarea legăturii dintre școală și societate.

O discuție asupra aspectelor educației cetățenești orientează atenția educatorilor asupra potențialităților școlii noastre, ușurează încadrarea ei în problematica pedagogică modernă, sporește calitatea activității educative în general. Iată cîteva probleme pe care o asemenea discuție le-ar putea aborda : Este cazul să fie dezbătută în mod special problema educației cetățenești ? Are ea aspecte specifice ? Lămurirea acestora ușurează sau complică activitatea practică a educatorilor ? Nu este un exces de teoretizare încercarea de a legitima educația cetățenească ? Care este conținutul și care sînt factorii interesați în efectuarea ei ? Acestea sînt cîteva întrebări care își așteaptă răspunsul.

Aci ne propunem discutarea următoarelor probleme : a) Raportul educației cetățenești cu educația morală ; b) Sarcinile care-i revin și c) Modalitățile efectuării ei în școală.

a) Educația cetățenească este o parte inseparabilă a educației morale. Această opinie este unanim acceptată, întocmai ca și aceea referitoare la importanța și necesitatea ei. Ca parte integrantă a educației morale ea reprezintă o prelungire și o aplicare a unor categorii morale la un sector concret și precis delimitat : viața cetățenească.

Problemele care se pun cînd este vorba de raportul educației cetățenești cu educația morală sînt acestea : Se identifică educația cetățenească cu cea morală sau ele au și unele probleme specifice ? Sfera lor este încrucișată sau subordonată ? Se anulează una pe alta ? Raportul dintre ele este de la particular la general ? Educația cetățenească cuprinde — pe lîngă problemele educației morale — și unele aspecte ale vieții juridice (cunoașterea Constituției, a obligațiilor etc.). Chiar la noi, educația cetățenească, prevăzută ca obiect de învățămînt în clasa a VIII-a, este axată pe cunoașterea Constituției. Drepturile și datoriile principale ale cetățenilor sînt explicate, ca și structura și funcționarea instituțiilor de stat, pe baza legii fundamentale a Republicii Socialiste România — Constituția. Despre cunoașterea unor organisme internaționale, despre unele probleme care preocupă întreaga lume (demografice, culturale etc.), despre lupta pentru pace, pentru prietenie între popoare etc. se dau mai puține elemente.

Pe de altă parte, găsim că problemele educației cetățenești sînt incluse în sfera problematicii educației morale, uneori direct, alteori indirect.

Fără a argumenta aici mai pe larg această idee, putem conchide că educația cetățenească este subordonată educației morale, însă nu se identifică întru totul cu ea. Faptul că și literatura pedagogică burgheză stabilește acest raport nu ne îndreptățește să spunem că problema se pune la fel și la noi, că punctul de vedere este identic. Dimpotrivă, trebuie să spunem că în timp ce mulți autori occidentali se opun educației politice cînd e vorba de educația cetățenească, vorbind despre o incompatibilitate, noi susținem tocmai că educația cetățenească presupune în mod necesar o orientare ideologico-politică a tineretului, aceasta fiind un alt aspect important al ei.

Tratarea problemelor de educație cetățenească în contextul educației morale obligă totuși la o delimitare a conținutului celei dintîi, a sarcinilor care-i revin și a raportului ei cu celelalte aspecte ale educației comuniste. Asemenea precizări ar fi de natură să sublinieze importanța, actualitatea și responsabilitatea care revin fiecărui educator pentru educarea cetățenească a tinerei generații.

Mai mult chiar. Asemenea preocupări ar duce la îmbogățirea tematicii educației morale, la lărgirea studiilor cu caracter educativ, la elaborarea unei metodici a activității din acest important sector sau chiar

la constituirea unei pedagogii a educației cetățenești, cum spune L. Voeltzel [3].

b) Un obiectiv fundamental al educației comuniste este pregătirea tineretului pentru a corespunde în cel mai înalt grad cerințelor vieții contemporane, cerințelor societății socialiste și comuniste. Elevul și tînărul de azi vor fi cetățenii de mîine. A-i ajuta pe tineri să se integreze ușor în viața socială, să devină membri conștienți și activi ai societății, să contribuie efectiv la producția socială și la creșterea fericirii poporului este o datorie imperioasă a școlii. Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. au arătat că școala din țara noastră joacă un rol însemnat în ridicarea nivelului cultural al poporului, în dezvoltrea conștiinței socialiste și în formarea profilului spiritual al tinerelor generații.

Educația cetățenească răspunde unei necesități atît individuale, cît și sociale. Tineretul, ca purtator al unor elemente noi ale moralei și ale progresului social, trebuie ajutat să înțeleagă just sensul dezvoltării sociale, să se integreze firesc în angrenajul vieții sociale și să devină promotorul înaltelor principii ale umanismului socialist. La toate acestea educația cetățenească poate și trebuie să aducă o contribuție importantă prin sarcinile care-i revin.

Educația cetățenească urmărește formarea la elevi a conștiinței că aparțin unei colectivități, că sînt membri ai societății socialiste și că în această calitate au importante drepturi și datorii.

Dezvoltarea comportamentului social, a unei conduite corespunzătoare principiilor moralei socialiste în relațiile cu ceilalți membri ai societății face parte organică din activitatea educativă și constituie principala sarcină a educației cetățenești. Conștiința apartenenței la un grup social, conștiința responsabilității pentru munca și conduita ta și a altora, dezvoltarea simțului de solidaritate și cooperare, precum și dezvoltarea deprinderilor și aptitudinilor *de a participa constructiv la viața socială* reprezintă, de asemenea, sarcini ale educației cetățenești. Ea cuprinde tot ceea ce îl ajută pe individ să-și înțeleagă just și profund rolul său social și să-și dezvolte intensiv calitățile civice. Este vorba despre cultivarea unei anumite sensibilități, a unei exigențe etice, a unor modalități de comportare care să se armonizeze perfect cu principiile de conviețuire socialistă.

Pregătirea cetățeanului de mîine nu se reduce numai la inițierea tinerilor în cunoașterea drepturilor și datoriilor ce le revin în societate și deci nu poate fi înțeleasă numai ca un proces de instruire. A-i deprinde pe tineri să se orienteze în viața socială, *să descifreze sensul evenimentelor, să lupte împotriva manifestărilor antisociale*, împotriva individualismului, a șovinismului, a indiferenței și a parazitismului înseamnă a le dezvolta conștiința politică, a le asigura o educație ideologico-politică bazată pe principiile învățăturii marxiste. A fi cetățean înseamnă nu numai a participa la viața socială, ci și a lupta pentru respectarea normelor de conviețuire socialistă și pentru dezvoltarea și ameliorarea lor (lealitatea, respectul pentru alții și pentru bunul obștesc etc.).

[3] L. Voeltzel, *L'éducation civique à l'école primaire*, „Dossiers documentaires", nr. 69, ianuarie 1965.

Educaţia cetăţenească cuprinde, de asemenea, şi educaţia pentru *viaţa de familie* şi cultivarea relaţiilor corecte în raporturile familiale. Educarea unei atitudini prevenitoare, calde, înţelegătoare în viaţa familiei şi dezvoltarea unor însuşiri corespunzătoare — calităţi de soţ, părinte etc., precum şi ridicarea nivelului de comportare în raporturile cu celălalt sex, cu copiii etc. reprezintă tot aspecte ale pregătirii tinerilor pentru viaţa cetăţenească. A le educa atitudinile necesare viitorului cetăţean înseamnă a merge în întîmpinarea dorinţei tinerilor de a cunoaşte cît mai exact şi cît mai multe aspecte ale vieţii sociale, dorinţă caracteristică membrilor societăţii noastre socialiste.

Între preocupările educatorilor pentru creşterea unui tineret devotat cauzei poporului se înscrie şi *cultivarea respectului pentru valorile morale ale societăţii noastre* şi în special a respectului pentru *om*. Învăţînd să participe la satisfacerea nevoilor colective, să facă totul pentru a veni în ajutorul semenilor săi, tînărul îşi va dezvolta sentimentul de solidaritate, de cooperare, de întrajutorare tovărăşească şi va înţelege mai uşor necesitatea subordonării intereselor personale celor colective.

Cerinţa creşterii tot mai mult a numărului celor care vor participa la conducerea treburilor obşteşti presupune (include) *dezvoltarea capacităţii şi a priceperii de a participa conştient şi activ la toate formele de viaţă publică*. Şi această sarcină revine tot educaţiei cetăţeneşti.

Pe un asemenea fond larg este uşor să se dezvolte o conştiinţă politică sănătoasă, care să promoveze lupta pentru pace, pentru înţelegere şi prietenie între popoare şi care să lupte împotriva oricăror manifestări negative. Pe scurt, educaţia cetăţenească urmăreşte ca întreaga conduită socialistă a tinerilor să se bazeze pe convingeri, pe conştiinţă şi pe înţelegerea şi aplicarea principiilor fundamentale ale moralei comuniste. Pe acest schelet sarcinile educaţiei cetăţeneşti pot fi mai uşor concretizate şi exprimate, dobîndind un conţinut mai bogat.

c) Realizarea sarcinilor educaţiei cetăţeneşti la nivelul cerinţelor actuale ale vieţii contemporane este condiţionată de asigurarea condiţiilor corespunzătoare şi de principiile care îi stau la bază. În şcoala noastră sînt date numeroase posibilităţi a căror exploatare integrală de către educatori ar permite ridicarea calităţii activităţii educative.

Pornind de la ideea că atitudinile cetăţeneşti sînt un rezultat al participării constructive la viaţa publică reiese că iniţierea elevilor în viaţa cetăţenească trebuie să aibă un caracter concret practic, sprijinit pe experienţa de viaţă a copiilor şi pe *antrenarea lor treptată în viaţa şcolii şi a societăţii*. Aceasta este cea mai importantă teză care ar trebui să stea la baza educaţiei cetăţeneşti şi care ar reduce influenţa metodelor verbale (conferinţe, lecţii, simpozioane etc.) la valoarea lor reală. Şcoala trebuie să deschidă porţile mai larg spre viaţa socială şi să întărească legătura cu mediul exterior şcolii, îmbogăţind posibilităţile de influenţare civică a elevilor.

Este un lucru clar pentru toţi profesorii că educaţia cetăţenească se realizează pe fondul educaţiei generale şi al celei morale în special. Formarea şi dezvoltarea convingerilor şi a comportamentului social au loc în strînsă legătură cu educaţia intelectuală şi cu educaţia morală, pe un

fond în care concepția științifică despre lume și viață ocupă un loc principal. Apare necesar ca educația cetățenească să se îmbine cu educarea patriotismului, cu formarea atitudinii juste față de muncă, cu educarea datoriei profesionale și a disciplinei conștiente.

Educația cetățenească începe în familie, de la o vîrstă fragedă și se continuă în școală, pînă la maturitate. Ea cuprinde aspecte variate: juridice, economice, morale, sociale etc. de care omul zilelor noastre are tot mai mare nevoie. Conținutul ei nu este dat numai în programa obiectului care-i poartă titlul, ci în toate materiile de învățămînt și în întreaga viață a școlii. Predarea fiecărui obiect de învățămînt oferă profesorului numeroase ocazii în care el poate spori și lărgi pregătirea cetățenească a elevilor. Personajele pozitive din literatură, folclorul, atitudinea progresistă a unor scriitori români — la predarea limbii și literaturii române — patriotismul unor conducători ai poporului — la predarea istoriei — atitudinea și devotamentul oamenilor muncii față de valorile sociale — la predarea filozofiei și economiei politice, — biografia unor oameni de știință — la predarea matematicii, biologiei etc. — eroismul în muncă — la predarea științelor naturale și a geografiei — etc. constituie numai cîteva din aceste prilejuri. Obiectul de învățămînt cu numele *educația cetățenească* este doar o grupare și sistematizare a unor noțiuni fundamentale de care are nevoie orice absolvent al școlii generale pentru a înțelege mai ușor structura și funcționarea instituțiilor statului nostru. A considera educația cetățenească ruptă de restul obiectelor de învățămînt și a o trata izolat reprezintă o gravă eroare. La realizarea sarcinilor educației cetățenești contribuie întreaga activitate școlară cu conținutul, metodele și formele de organizare corespunzătoare. De aici și necesitatea de a utiliza cît mai bine toate resursele de care dispune mediul nostru școlar. Viața școlii trebuie să ofere elevilor ocazia să-și exercite toate însușirile de care au nevoie, mai tîrziu, în viața socială. Școala trebuie să-i inițieze treptat în cunoașterea vieții economice, politice etc. și să-i ajute să înțeleagă necesitatea autodisciplinei, bazate pe convingeri și manifestate în toate împrejurările. Azi nu mai poate fi concepută situația ca cetățenii țării să nu cunoască mecanismul de funcționare a instituțiilor politice, economice etc. și principiile care le stau la bază.

Analiza aspectelor educației cetățenești pune în evidență și mai clar necesitatea *organizării vieții copilului și a relațiilor sale cu mediul înconjurător*. Formarea calităților cetățenești începe cu cunoașterea mediului local, a instituțiilor apropiate (sat, raion, regiune etc.), a organizării și funcționării lor și ajunge pînă la cunoașterea formelor de organizare internațională. Aceasta înseamnă organizarea unui vast program de informație și educare care să cuprindă ansamblul măsurilor pe care școala, familia, organizațiile de pionieri și U.T.C. și societatea în ultimă instanță le pot oferi în acest scop. Fiind vorba de educația cetățenească, sistemul de informație se cere asociat sau îmbinat cu o necontenită influențare a convingerilor și conduitei sociale a fiecărui elev. Această ultimă cerință apare cu atît mai categorică cu cît este vorba despre

pregătirea tinerilor pentru a trăi într-o societate viitoare, al cărei profil nici nu se cunoaște în amănunt. Pregătirea lor ideologică și politică le va servi spre orientare în aprecierea situațiilor și în adaptarea conduitei la cerințele societății.

Educația cetățenească — înțeleasă ca o operă dinamică, vie, complexă — răspunde unei nevoi firești a omului contemporan și contribuie la progresul social atunci cînd vizează aspectele fundamentale ale conduitei : caracterul, lealitatea, simțul răspunderii și al demnității, sentimentul solidarității și al colectivismului, autodisciplina etc. Responsabilitatea de cetățean și dorința de a-ți pune toate forțele creatoare în slujba intereselor obștești, de a fi util altora, se formează în procesul activității practice prin punerea elevilor în situația de a cunoaște direct prin vizite, anchete, cercetări personale, dezbateri, convorbiri etc. unele instituții și aspecte ale vieții politice, economice, sociale etc.

Cum orice acțiune educativă pretinde crearea, în prealabil, a condițiilor corespunzătoare, a unui mediu favorabil atingerii scopului propus, înseamnă că în opera de educație cetățenească ar fi bine să se creeze și să se folosească o serie de activități practice, care să ușureze formarea noului cetățean al societății socialiste. Astfel de activități în care ar putea fi antrenați elevii sînt : participarea la elaborarea unor monografii, studierea vieții unor mari cetățeni ai patriei, prezentarea unor călătorii făcute în țară și peste graniță, întocmirea unor buletine școlare pregătirea unor călătorii de studii, cercetarea mediului local, expuneri și dări de seamă despre evenimente și fenomene sociale în fața colegilor etc.[4].

Crearea unor situații care să-l pună pe copil în relații cît mai numeroase și mai variate cu lumea înconjurătoare îl va ajuta să înțeleagă mai ușor importanța cerințelor sociale, valoarea normelor morale și-l va determina să lupte pentru dobîndirea marilor calități civice.

În atingerea unui asemenea obiectiv fiind interesați toți factorii importanți ai vieții publice : școala, familia, organizațiile de copii și de tineret, instituțiile extrașcolare și obștești și în ultima instanță întreaga societate urmează ca fiecare să-și aducă în mod sistematic contribuția la desăvîrșirea acestei importante opere. Școala, ca factor conducător al întregii munci educative, poate stimula și coordona eforturile tuturor acestor factori pe linia creșterii necontenite a conștiinței civice a tineretului.

НРАВСТВЕННО-ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ

(Резюме)

В статье указывается на то, что гражданское воспитание является частью нравственного воспитания, применением моральных категорий к конкретному сектору : к гражданской жизни.

[4] P. Faure, *L'instruction et la formation civiques*, „Pedagogie" (Centre d'études pédagogiques) nr. 8/1965.

После уточнения соотношений между этими главными понятиями автор анализирует задачи, встающие перед гражданским воспитанием: формирование поведения, развитие гражданского сознания, чувства сотрудничества и солидарности, подготовка к семейной жизни, развитие дисциплины и др.

Способы, применяемые в этом воспитании, являются очень разнообразными. Школа, которой принадлежит руководящая роль в этом процессе, должна использовать все возможности для повышения качества этой работы. Гражданское воспитание должно иметь практический, конкретный характер, чтобы не казалось учащимся далеко от их интересов. Вовлечение учащихся в конкретную деятельность (анкеты, путешествия, монографии и др.) облегчает понимание социальных явлений и учреждений нашего общества.

Семья, школа, пионерские организации и СКМ, общественные организации и другие учреждения могут внести свой вклад в гражданское воспитание учащихся.

L'ÉDUCATION MORALE — CIVIQUE DANS LA PROBLÉMATIQUE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'article démontre que l'éducation civique fait partie intégrale de l'éducation morale et n'est que l'application des catégories morales à un secteur concret: la vie civique.

Après avoir „établi le rapport entre l'éducation civique et l'éducation morale, l'auteur montre quelles sont les charges qui incombent à la première: le développement d'un facon sociale de se comporter, la formation de la conscience civique, du sentiment de coopération et de solidarité, la préparation pour la vie de famille, le développement de l'autodiscipline etc.

Les modalités pour l'application de l'éducation civique sont très variées. L'école, qui a le rôle prépondérant dans ce domaine, est en devoir d'employer toutes les ressources pour relever de plus en plus la qualité de cette activité. L'éducation civique doit avoir un caractère practique, concret, pour ne pas paraître aux élèves comme étant eloignée de leurs intérêts. Le fait d'entraîner les enfants dans des activités concrètes (enquêtes, études, voyages, monographies, etc.) facilite la comprèhension de certains phénomènes sociaux et des institutions caractéristiques de notre société.

La famille, l'école, les organisations de pionnier et l'U.J.C., les organisations civiques et diverses institutions peuvent apporter leur contribution à l'éducation civique des élèves.

THE MORAL-CIVIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL PROBLEMATICS

(Abstract)

The paper shows that civic education is an integral part of moral education, the application of the moral categories to a concrete sector: civic life. After establishing the connection between civic education and moral education the paper shows which are the tasks of the former: the development of social behaviour, the building up of civic conscience, of the feeling of cooperation and solidarity, the preparation for the family life, the development of autodiscipline etc.

The ways of making civic education are manifold. The school which has the leading part in this process must use all its ressources to raise steadily the quality of this activity. Civic education must have a practical, concrete character, so as not to appear to the pupils as remote from their interests. Attracting children in concrete understanding of social phenomena and of the characteristic institutions of our society.

The family, the school, the pionniers' organisations and U.C.Y., the civic organisations and various institutions may bring their contribution to the civic education of the pupils.

Psihologia diferențială și educația

Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU
șef de secție la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România

Implicit, în orice studiu pedagogic sau psihologic școlar se vorbește de diferențe individuale și aceasta chiar la clasele declarate „omogene". Aceste diferențe se referă la randamentul activității școlare, la stilul de muncă, la caracteristicile intereselor, ale temperamentului, la conduita curentă, la capacitățile generale și speciale (aptitudini), la sociabilitatea fiecărui elev. În toate compartimentele activității, diferențele individuale se manifestă pregnant. Într-o oarecare măsură diferențele individuale privind gradul de însușire a cunoștințelor incluse în procesul instructiv-educativ se oglindesc în notele școlare. Dispersiunea acestora la fiecare elev exemplifică oscilația individuală a randamentului activității școlare și nivelul mai omogen sau mai dispersat al acesteia, în timp la diferite materii.

În esență, se poate considera că aspectul variat al particularităților psihoindividuale ale elevilor de aceeași vîrstă constituie condiția cerinței *de a adapta procesul educativ la elevi*, după cum faptul că există un nivel relativ asemănător de a înțelege, de a memora, de a gîndi, al elevilor din aceeași clasă constituie *condiția adaptării elevilor la procesul instructiv-educativ* și la cerințele lui gradate de la clasă la clasă.

În planul explicativ-istoric al științei, procesul constituirii psihologiei diferențiale are la bază interpretarea explicită a relației dintre particular și general (universal) cu toate implicațiile teoretice și practice ale acestei relații în planul psihologic.

În fazele de constituire a unei științe, cerința de a căuta legicul, generalul, universalul ce este implicat în fiecare caz particular [1] al domeniului este atît de puternică, încît se face prin sacrificarea relativă a opticii particularului. O dată constituite și consolidate domeniile și legitățile specifice științei respective, problematica particularului redevine de actualitate pe o treaptă mai înaltă, înnobilată de cunoașterea universalității, a caracteristicilor generale ale fenomenelor considerate.

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, ESPLP, 1956, p. 54, 70, 145, 250, 253, 323.

Acestei evoluții i s-a supus în psihologie procesul constituirii psihologiei diferențiale, căreia complementar îi corespunde, pe plan pedagogic, tratarea individuală.

Procesul constituirii psihologiei diferențiale poate fi situat la începutul secolului al XX-lea, cînd o serie de psihologi, dintre care enumerăm mai ales pe A. Binet, Dr. Toulouse, E. Claparède, W. Stern și, mai aproape de zilele noastre, pe H. Wallon, J. Piaget, A. Gesell, M. Reuchelin și alții, au fost preocupați de cerința de a găsi mijloace și instrumente de apreciere, comparare și clasificare a particularităților specifice diferitelor etape ale dezvoltării psihice a copiilor, din ansamblul dispersat al particularităților individuale.

Este meritul lui W. Stern [2] de a fi creat denumirea de psihologie diferențială și a lui A. Binet [3] de a fi efectuat un prim studiu interesant în acest domeniu. Așa cum spunea cunoscutul psiholog B. M. Teplov, „problema diferențelor interindividuale este și va continua să fie una din principalele *probleme* ale psihologiei aplicate". [4]

Psihologia diferențială dispune în zilele noastre de un volum uriaș de material descriptiv, care concretizează înțelegerea variațiilor psihice, întinderea lor, gradul de corelație etc. (P. Guillaume). În cadrul problemelor de psihologie diferențială se vorbește de deosebiri psihologice datorate sexelor, tipului de A.N.S., particularităților înnăscute de reactivitate, dar și tipului de civilizație și tradiții social-culturale, vîrstei, diferențelor educative datorate familiei, structurii și poziției copilului în familie, afecțiunilor și exigențelor diferențiate ce se exprimă față de el în toate colectivitățile în care este integrat etc.

Există și un capitol al psihologiei diferențiale școlare. Acesta ne interesează în mod deosebit.

Se susține pe bună dreptate că relațiile de educație școlară sînt extrem de complicate și, în linii mari, se îmbogățesc foarte mult în decursul anilor de școală, fiind întreținute de relațiile dintre elevi, în funcție de integrarea lor în colectiv, de performanțele la învățătură, de participarea la desfășurarea lecțiilor etc., toate acestea, intercorelate, creînd un profil specific al clasei. Educația plasticizează conduita și capacitățile de cunoaștere individuale și se sprijină pe funcțiile plastice psihice, proprii copilăriei și adolescenței. Din acest punct de vedere, are loc trecerea de la o receptivitate cu totul „deschisă" și dominant afectivizată, cum este aceea a micului școlar din clasa I, care învață pentru a nu supăra sau ca să le facă plăcere celor pe care îi iubește, pînă la o receptivitate multiplu condiționată, cum este aceea a adolescentului, care primește de la numeroșii săi profesori cunoștințe filtrate printr-o atitudine nuanțată și printr-o gamă de interese organizate.

---

[2] W. Stern, *Die Differenzielle Psychologie und ihren methodologischen Grundlagen*, Leipzig, 1911.

[3] A. Binet, *L'étude experimentale de l'intelligence*, Bibliothèque de pedagogie et psychologie, Paris.

[4] B. M. Teplov, *Bazele fiziologice ale diferențelor interindividuale*, „Revista de psihologie" nr. 4/1961, p. 521—533.

La această diferențiere contribuie desigur și faptul că micul școlar are încă o atitudine interogativă, largă și simplistă, față de lume și viață, pe cînd adolescentul are interese pregnante, capacități relativ mai bine constituite și e mai consolidată posibilitatea * de a diferenția ceea ce este necesar să fie reținut, de ceea ce nu este — din optica preocupărilor sale — prea important.

Pe terenul reacțiilor individuale față de procesul educativ există și opacități psihice individuale, temporare, față de influențele educative ce parvin de la anumite persoane mai puțin simpatizate sau mai depreciate afectiv, datorită unor motive mai mult sau mai puțin clare. Anumite cauze, ca starea maladivă, indispoziții trecătoare, oboseală, conflictele dintre copii, conflictele dintre profesori și unii elevi, nedreptățirea, neglijența sau simpatia evidentă față de un anumit elev, pot provoca și ele astfel de baraje psihologice.

Dacă din optica psihologiei pedagogice interesează categoriile, cauzele și valoarea statistică a situațiilor școlare critice, iar din punct de vedere pedagogic evitarea și combaterea lor, din punctul de vedere al psihologiei diferențiale ele pot constitui elementele explicative ale atitudinii și caracteristicilor influențelor educative dintr-un anumit moment dat.

Reiese din toate acestea că transformarea procesului instructiv-educativ într-o acțiune complexă și fertilă presupune cunoașterea amănunțită, *nu a copilului în general, nici chiar a copilului contemporan* (copilul istoric), *ci a copilului concret*, ca prin prisma idealului și condițiilor educative să se poată stabili un diagnostic, o „caracterizare" și un pronostic, o predicție privind cele mai adecvate mijloace de individualizare educativă în legătură cu acel elev. Bineînțeles, cîtă vreme nu e terminată dezvoltarea copilului, orice caracterizare (sau psihodiagnostic) are caracter provizoriu.

Ignorarea trăsăturilor individuale, mai ales în perioada pubertății (perioadă caracterizată printre altele și prin dimorfism sexual), datorită unei atitudini nivelatoare pedagogice, echivalează cu un act de miopie educativă. Educația nu se adresează unor copii fără sex, fără un anumit mediu specific familial, fără nici un fel de probleme, dificultăți etc. Dimpotrivă, procesul educației este un proces de spargere a tot felul de dificultăți, de contradicții [5] și, totodată, un proces de modelare a tot felul de caracteristici informe, intelectuale și de caracter și de acordare a tot ceea ce se află la un moment dat ca materie primă psihologică la modelul inclus în idealul educației. Ca atare, cunoașterea materiei prime cu care operează educația devine o condiție de prim ordin.

---

* Această capacitate a căpătat în psihologie denumirea de învățare latentă (vezi O. H. Mowrer, *Learning Theory and the Symbolic Processes*, New York, Johras Qiley & Sons inc., London, 1960, p. 16—18).

[5] Stanciu, Stoian, *Crearea unei gîndiri pedagogice socialiste în R.P.R.*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1961.

Una din cele mai complexe probleme privind psihologia diferențială este aceea a vădităi neconcordanțe între vîrsta cronologică și cea de dezvoltare [6].

Se știe că diferențele pe acest plan sînt evidente mai ales în clasele V-VIII, dar ele se întîlnesc și în primele patru clase. Pentru exemplificare oricine poate surprinde în clasa a VIII-a și chiar în a VII-a (13—14 ani) trei tipuri de puberi diferiți din punct de vedere psihosomatic. Primul, se prezintă bine dezvoltat, cu musculatură puternică, voce maturizată, o umbră de pilozitate facială ; acesta poate fi adesea considerat din punct de vedere al dezvoltării, de aproximativ 17 ani. Al doilea, opus acestuia, are musculatură infantilă, este mic de statură, vioi, are voce de copil și atitudini corespunzătoare ; acesta poate fi considerat de 12 ani. În sfîrșit, al treilea se află la mijloc între primii doi. Între acești trei băieți există întotdeauna diferențe și în ce privește conduita lor școlară [7]. Studiile de socio-antropometrie și antropopsihologie au pus în evidență corelații mai bune între *vîrsta de dezvoltare* și capacitățile intelectuale, decît între *vîrsta cronologică** și capacitățile generale intelectuale. Aceasta nu ne îndreptățește, firește, să considerăm că teoria stadialității este nulă, eronată etc., mai ales că dezvoltarea psihică se realizează în contextul unor condiții social-istorice date și al unei creșteri și maturizări legice, ci doar să considerăm că dezvoltarea stadială reprezintă un instrument metodologic ce trebuie interpretat prin prisma diferențelor psihologice individuale, după cum în educație prezența idealului educativ nu ne îndreptățește să considerăm că trebuie să aducem toți copiii prin educație la un numitor comun. Vulgarizarea teoriei idealului educativ și atitudinea nivelatoare cu privire la particularitățile psihice sînt deopotrivă periculoase.

Conduita socială școlară a elevilor care au o dezvoltare precoce îi plasează în colectivitate într-o poziție specială. Ei dispun în general de o conduită socială mai complexă și sînt mai apreciați în clasele respective. Chiar la 6—7 ani există astfel de diferențe. Studiile lui Fanzblau (1935) pe eșantioane mari, cele ale lui Abernethy (1936), ale lui Boas (1941), ca și unele relatări dintr-o serie de cercetări existente în revistele noastre de specialitate, atestă diferențe remarcabile la copii în ce privește integrarea lor în colectivul clasei.

De altfel, chiar în clasele primului ciclu școlar (I-IV) copiii mai dezvoltați (maturizați) se simt ei înșiși mai mari decît restul clasei. Condiția reală subtilizează și forțează să se constituie o *atitudine față de sine și ceilalți* în termeni mai categorici. Firește, se vor modela de la caz la caz reacții între extremele în care domină atitudinea timid-penibilă

---

[6] J. M. Tanner, B. Inhelder, J. Piaget, Walter Grew, *Entretiens sur le développement psychologique de l'enfant*, Edit. Delachaux et Niestle, Paris, 1961.

[7] J. M. Tanner, *Education et croissance*, Edit. Delachaux et Niestle, Paris, 1964, p. 42—43.

* Se consideră în genere că vîrsta de dezvoltare se poate stabili mai ales prin corelarea de ansamblu a proceselor de maturizare.

(Burstin, 1958; Faust, 1960) și opusa ei, aceea de infatuare, suprasiguranță etc.

Nu putem omite din această enumerare foarte cunoscutele studii ale lui Douglas, efectuate în 1960, pe un foarte mare eșantion de elevi de 11 și 14 ani, din întreaga Anglie, studii în care s-a pus în evidență faptul că elevii cu o vîrstă de dezvoltare precoce în colectivitățile din care fac parte la nivelul vîrstei menționate au performanțe mai mari în diferite tipuri de probe psihologice și adeseori rezultate școlare superioare, afară de cazul că sînt dezinteresați de munca de învățătură, fiind absorbiți de interese extrașcolare. Pubertatea întîrziată provoacă în schimb neliniște, atitudine de expectativă relativ tensională, o oarecare izolare de colectivul ajuns în genere mai matur, sau conduite zgomotoase, agitate, de supleanță. Există firește și imprevizibile modificări pe parcursul dezvoltării, deoarece dezvoltarea fiecărui copil în parte are ritmurile sale caracteristice, istoria sa motivațională. Mussen, P. Hand și Jones M. C. au studiat această problemă [8].

La 20 de ani astfel de probleme de diferențe între vîrsta cronologică și aceea de dezvoltare nu se mai pun.

Este de la sine înțeles că în munca educativă trebuie să se țină seama de acest aspect important al eterogeneității claselor *. Mai puțin vizibil în clasele I și a II-a, fenomenul diversificării devine multilateral la nivelul claselor VI-VIII și a IX-a. Pe acest fond de intensă individualizare a dezvoltării se manifestă precocitatea fetelor în clasele mici, fapt ce face din acestea adesea eleve foarte bune, disciplinate, liniștite la ore, atente, pînă la nivelul claselor V-VIII, cînd se produc egalări și restructurări pe acest plan.

În orice caz, discuțiile cu privire la educație și dezvoltare, purtate în revista „Sovetskaia pedagoghika" între anii 1957—1958, ca și cele cu privire la relația dintre vîrsta cronologică și aceea de dezvoltare [9], purtate de o serie de mari specialiști între anii 1956—1960, prezintă foarte mare importanță în înțelegerea elevului ca obiect al educației.

★

În studiile de largă circulație, efectuate de specialiști foarte cunoscuți, ca J. Piaget, H. Wallon, E. Michaud, B. Inhelder etc., privind însușirea de noțiuni și operații intelectuale și de Galperin, Leontiev, Smirnov, Bojovici, Mencinskaia, Kabanova-Meller în U.R.S.S., Linhart în Cehoslovacia, iar la noi în țară A. Roșca, B. Zörgö, E. Fischbein, P. Popescu-Neveanu, Ursula Șchiopu și alții, asupra caracteristicilor activității intelectuale la diferite vîrste, s-au pus în evidență particularități ale dezvoltării intelectuale a școlarului mic și mijlociu, inegalități ale instrumentarului operativ intelectual — la același elev — și la diverși elevi.

[8] P. H. Mussen and M. C. Jones, *Of conceptions motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys*, Child Development 28, 1947, p. 243—256.

* O încercare de rezolvare a acestei probleme o constituie „învățarea programată".

[9] J. M. Tanner and B. Inhelder, *Discussions on Child Development*, (1956—1960), vol. I-IV, Ed. Tavistock Publ.

Din ansamblul acestor cercetări psihologice se conturează două atitudini relativ opuse : o atitudine de pledoarie pentru o programă cu accente mai marcate pe cerințele de educație și dezvoltare de capacități intelectuale și o atitudine care consideră că în genere este necesară o restructurare mai profundă a predării, elevii putînd să-și însușească și la vîrste mici disciplinele dificile, considerate în genere abstracte, prin ameliorări ale procesului de instruire.

Pentru prima poziție poate fi citat sensul lucrărilor lui J. Piaget, care a integrat dificultățile copiilor de 7—10 ani în a opera pe planul aritmeticii și geometriei în explicații exhaustive [10], demonstrînd că în perioada respectivă elevii se află într-un stadiu de gîndire denumit al operațiilor concrete. Unii autori de la noi din țară au constatat că la 12 ani [11] (nivelul clasei a VI-a) există elevi care cu greu ajung la concepte geometrice.

Dificultățile școlare de învățare a unor reguli aritmetice, geometrice etc. se subsumează în clasele mici faptului că gîndirea copilului nu are nici forța, nici orientarea, nici interese structurate spre probleme abstracte ce sînt proprii adolescenților. În cadrul pozițiilor care pledează pentru studiul geometriei și chiar al algebrei la clasele mici se situează studiile unor colaboratori ai lui Galperin, care emit ipoteza unei astfel de posibilități, pornind de la faptul că stabilitatea și claritatea cunoștințelor școlare depind de metodele prin care au fost însușite.

În zilele noastre, există o puternică mișcare înnoitoare în cadrul metodelor de predare, fapt foarte util. Problema rămîne deschisă și aceasta cu atît mai mult, cu cît în ultima sută de ani s-a observat o tendință de mai rapidă dezvoltare intelectuală a copiilor, înregistrabilă și evaluată cam la un an avans cert la pubertate [12]. Cei mai mulți autori consideră acest fenomen ca fiind produs de ritmul intens de industrializare, de îmbogățirea și raționalizarea alimentației, de nivelul ridicat al circulației culturale din epoca contemporană și de creștere foarte mare a ponderei școlarizării în viața socială.

În orice caz, în primii patru ani de școlarizare are loc alfabetizarea copilului, modelarea proceselor fundamentale intelectuale ce asigură productivitatea activității intelectuale (atenția, observația) și se consolidează organizarea unor deprinderi ca acelea de a citi, a scrie și a socoti independent. Implicația unor atitudini de apropiere netensională de activitatea școlară permite și constituirea de deprinderi de organizare, de igienă și de confort estetic în munca școlară.

Pe planul trăsăturilor mai profunde de modificare a relației dintre real, imposibil și posibil, în atitudinea față de lume și viață, se constituie între 7—11 ani o concepție realistă cu privire la natură, om și viață și în cadrul acesteia se formează dimensiuni ale continuității temporale

---

[10] H. Aebli, *Didactique psychologique, Application à la didactique de la psychologie de J. Piaget*, Delachaux et Niestle, 1951.

[11] E. Fischbein, *Conceptele figurale*, Ed. Acad. R.P.R., 1963, p. 267.

[12] J. M. Tanner, *Révolution séculaire vers une maturité précoce*, în *Éducation et Croissance* ; Ed. Delachaux et Niestle, 1961, p. 112—119.

și spațiale, lărgindu-se ideea de timp în trecut și viitor, instituindu-se dimensiuni primare ale gîndirii istoriste, culturalizate.

Perioada corespunzătoare claselor V—VIII se caracterizează, din punctul de vedere al formației elevului, prin integrarea lui în cultura contemporană, în atitudinea la ordinea zilei față de diverse valori culturale. Se consolidează capacitățile de consum cultural (lectura, vizionarea de spectacole și diverse manifestări culturale), se învață alfabetul unor domenii ale cunoașterii umane și se formează un stil de muncă intelectuală.

Solicitate foarte divers, capacitățile intelectuale ale elevilor la aceste vîrste duc la mari diferențieri, organizîndu-se totodată ca particularizări de interese culturale, se acționează și ele din interior, consolidînd procesul autoeducației. Orientarea școlară găsește un prim teren propice la această vîrstă. Pe acest parcurs trasat în liniile sale cele mai generale, curba de dezvoltare a fiecărui elev este „unică". Mai ales în perioada pubertății (10—14 ani), integrarea în colectiv trece printr-o fază de intensă formare a solidarității, responsabilității colective etc., atitudini ce atestă o profundă socializare a conduitei.

Există însă necesitatea de a stabili mai precis, în privința particularităților individuale ale fiecărui elev, care anume se datorează capacităților generale intelectuale, care se datorează atitudinilor față de activitatea școlară, care diferențelor sensibile dintre cerințele profesorilor și care metodelor folosite de ei.

Dacă analizăm rezolvarea unui șir de exerciții aritmetice relativ simple (de adunare și scădere) dată de cîțiva elevi din clasa a III-a și a IV-a, prin parametrii „timp de lucru" și „număr de erori" vom găsi întotdeauna categorii de elevi, dintre care unii rezolvă aceste probleme fără greșeli, foarte rapid, alții într-un timp mediu și alții într-un timp mai îndelungat. La fel, pentru elevii cu cîteva greșeli (la randament mediu) vom găsi cazuri cu timp scurt, mediu și lung de lucru. Mai complicată este situația elevilor foarte slabi la învățătură, care în genere au greșeli foarte multe și timp lung sau mediu de lucru. Fiecare din tipurile individuale prezintă diferențe nu numai în privința rapidității de lucru, dar și în privința constanței ritmului respectiv, a caracteristicilor tempoului. Aceste diferențe au la bază particularități individuale ale *operativității gîndirii, diferențe de temperament*. Într-o astfel de situație se pun în evidență mai ales diferențe privind capacitățile generale intelectuale, modul de folosire a unor algoritmi aritmetici [13], persistența atenției etc.

Concomitent, în astfel de rezultate se manifestă în mod concentrat și atitudinea față de activitatea școlară a elevului. Totuși, nu o astfel de probă și nu una singură ne lămurește asupra particularităților activității intelectuale a elevilor și asupra randamentului ei. În zilele noastre, se vorbește tot mai mult de așa-numitele metode longitudinale [14], care

[13] Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura științifică, p. 188—200.

[14] v. red. Falkner, *Croissance et développement de l'enfant normal* (une méthode internationale d'étude), Ed. Masson et C-ie, Paris, 1961, p. 260.

răspund cerinței de a urmări evoluția în timp a particularităților fizice individuale, variațiile ei la unul și același elev. O serie de psihologi, dintre care mai cunoscut la noi este J. Piaget [15], au emis așa-numita *ipoteză a dezvoltării dezarmonice*, în urma unei dezbateri asupra relațiilor dintre creștere și dezvoltare. Ipoteza pornește de la ideea că în dezvoltarea psihică diferitele laturi, capacități și interese au o inegală evoluție la toate vîrstele, fapt ce creează structuri foarte dezarmonice, cu ponderi variabile în ceea ce privește o anumită trăsătură de caracter, o anumită structură a acestora, ca și anumite structuri de aptitudini. Firește, structurile dezarmonice pot să aibă în compoziție dominația unor trăsături consolidate negative sau pozitive, care nuanțează conduite motivaționale, sau trăsături necolorate din punct de vedere al valorii social-morale. Perioada adolescenței este, după autorul citat, faza în care dezvoltarea dezarmonică tinde cel mai mult să se armonizeze. Ipoteza ne atrage atenția asupra unicității trăsăturilor individuale.

Restrîngînd optica noastră analitică la domeniul activității intelectuale, ne vom referi în continuare la problema randamentului în această direcție. Dintr-o cercetare efectuată înainte cu cîțiva ani în această problemă pe loturi largi de elevi de toate vîrstele, a reieșit că la nivelul claselor I—IV există, la majoritatea subiecților, diferențe foarte mari de randament al activității intelectuale acasă și la școală. La nivelul claselor V—VIII, se manifestă o tendință de egalare a randamentului în diverse situații și condiții, datorată probabil consolidării de numeroși algoritmi ai activității intelectuale. În orice caz, randamentul activității intelectuale este influențat multilateral de calitatea și de caracteristicile metodice ale lecțiilor. Există o vastă bibliografie în această problemă [16]. Printre experimentele mai semnificative la problemă se pot cita cele ale prof. Al. Roșca [17]. Aceste experimente, ca și altele, în care se pun în evidență performanțe crescute, datorită îmbunătățirii metodelor de instruire, arată că procesul educativ nu constă dintr-o relație simplă și directă profesor-elev, ci cuprinde implicit factori mediatori, variabili, ce acționează în cadrul procesului de asimilare. Prezența acestor factori plasează pe fiecare elev într-un anumit punct al obișnuitei curbe a lui Gauss privind performanțele considerate. Printre mediatorii de mare pondere trebuie să enumerăm reacția de atitudine a elevului față de conduita generală a profesorului. Profesorul, realizînd o comunicare modelatoare cu elevii, permeabilizează acțiunea întregii vieți sociale asupra elevului. Relația are loc mai exact între un educator și un grup de elevi diferiți din punct de vedere psihic, supus educării. Se poate spune, simplificîndu-se, că acest proces bilateral stabilește în genere un circuit comunicațional, în care educatorul *transmite*, *recepționează* răspunsul, îl califică, îl corectează, îl completează etc. Fiecare

---

[15]. J. Piaget, *Discussion on Child development*, vol. IV, Ed. J. M. Tanner and B. Inhelder, London, Tavistock Publ., (1906—1960), p. 11—116.

[16] v. red. Al. Roșca, *Tratat de psihologie experimentală*, p. 174—177.

[17] Al. Roșca, *Ușurarea activității de generalizare și abstractizare prin neutralizarea inducției negative în cadrul stimulenților complecși*, „Revista de psihologie", 1956.

din aceste acțiuni capătă funcții educative, constituind elemente ale unei structuri de condiționare a atitudinilor elevului. În literatura psihopedagogică s-a acordat importanță mai ales actului de transmitere și de recepționare de răspuns, simplificîndu-se procesul comunicațional profesor-elev. Celelalte verigi ale relației, cum ar fi calificarea, corectarea și completarea răspunsurilor au și ele o foarte mare importanță. Printre altele, calificativul acordat răspunsurilor unui elev conține exigența, condescendența, atenția, echitabilitatea, sau atitudinea părtinitoare, plictisită etc. a profesorului, deosebit de importante în structurarea atitudinilor elevului.

Docimologia, ca domeniu al psihopedagogiei, al examenelor, al concursurilor cu notații și al notelor școlare în genere, denumită ca atare întîi de H. Piéron [18], ridică o amplă problematică psihologică generală și particulară [19], ca și o problematică pedagogică [20]. Am putea spune că nota școlară este un important element mediator complex în reglarea pedagogică a relației elev-profesor și nu unul mai complex presupus față de idealul sau modelul de profesor (din punctul de vedere al elevului), ci a modelului de elev (din punctul de vedere al profesorului). Dacă am privi relația educativă școlară ca un sistem cibernetic comunicațional, această relație s-ar putea analogiza cu ceea ce se numește modelul comunicațional elaborat de Anohin, aferentația inversă, în care se constituie o aferentație rezultativă de sancționare cu funcțiile ei binecunoscute. Relația profesor-elev determină la acesta din urmă formarea unei strategii a învățării, strategie ce se complică și provoacă o formă de adaptare discontinuă la munca școlară, în cazul profesorilor care-și desfășoară activitatea într-un mod superficial din punct de vedere educativ.

Folosită corect, nota școlară diferențiază, stimulează activitatea intelectuală, permițînd alcătuirea unui tabel al randamentului fiecărui elev.

În viața concretă, există foarte multe tipuri de profesori, care se exprimă prin atitudini educative diferite. M. Lobrot [21] a pus în evidență cîteva tipuri de astfel de atitudini stabilizate de tip dihotomic (profesorul caracterizat prin atitudine de cooperare, ori de non-cooperare, autoritar, non-autoritar etc.).

Deoarece profesorul este factorul permanent catalizator de interese, atenție, socializare, înțelegere, apropiere sau îndepărtare de munca educativă [22], psihologia diferențială școlară se extinde și asupra tipu-

---

[18] Pentru delimitarea domeniului docimologiei vezi H. Laugier, H. Piéron, Dr. Toulouse, D. Weimberg, *Etudes docimologique sur le perfectionnement des examens*, (Probl. du travail humain, 1934, PUF).

[19] V. Pavelcu, *Problema notei școlare*, Iași, 1939.

[20] Șt. Bîrsănescu, *Pedagogie practică*, Scrisul Românesc, Craiova 1949, p. 78; I. M. Nestor, *Principii de docimologie*, în *Jurnal de psihotehnică*, vol. I, nr. 51/1937 și mai recent I. Vlad, *Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea școlilor*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965.

[21] M. Lobrot, *Sociologie des attitudes éducatives*, „Enfance", nr. 2/1961.

[22] M. Debesse, *Les méthodes pédagogiques*, în *Traité de Psychologie appliquée*, PUF, tome II, 1960, p. 809—813.

rilor de profesori. Profesorul reprezintă forța organizatoare a întregului proces instructiv-educativ. De aceea, atiudinea distantă a învățătorului, pregătirea lui precară psihologică și metodică, lipsa de obiectivitate și schimbarea lui frecventă, mai ales la nivelul claselor mici, lipsesc procesul instructiv-educativ de o seamă de condiții importante, despsihologizînd și despedagogizînd momentul educativ, fapt ce sărăcește eficiența lui.

Aspectele concrete ale diferențelor psihice dintre elevi solicită cercetări numeroase, complexe, observații sistematice, o muncă de echipă, încadrabilă într-un program vast de cercetare științifică.

Sistemul muncii educative în școala generală — ansamblul de obiective, cerințe, coordonarea factorilor educativi, precum și organizarea acestui proces — capătă viață prin profesor, prin învățător, prin îndemnarea lui de a deveni un modelator al fiecărui elev, al trăsăturilor acestuia în formare, fapt ce îi cere cu necesitate să-și completeze cunoștințele și observațiile în domeniul diferențelor individuale, psihologice ale elevilor, spre a răspunde deziderateloi de muncă educativă de înalt nivel științific, necesară acestei etape a dezvoltării învățămîntului din țara noastră.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ВОСПИТАНИЕ

(Резюме)

В очерке развивается мысль о том, что существование индивидуальных различий на разных школьных возрастах требует придавать больше внимания процессу воспитания, который имеет свою специфическую динамику. Индивидуальный подход — это лишь ограниченная сторона возможных и необходимых решений.

Исходя из тезиса о том, что хронологический возраст и возраст развития не совпадают в годы роста, а также о том, что возраст развития придает оттенки разницам в понимании, в школьной «продуктивности» и в поведении учащихся, автор относится к гипотезе негармоничного развития (Ж. Пиаже, 1960) считая, что она является плодотворной, утвержденной и в работах румынских исследователей (А. Рошка, Б. Зёргё, Е. Фишбэйн, П. Попеску-Невяну, У. Шкиопу и др.).

В заключительной части очерка автор говорит о необходимости провести еще многочисленные исследования в области индивидуальных реакций по отношению к процессу воспитания; это поможет придать воспитательной работе глубоконаучный, плодотворный характер.

LA PSYCHOLOGIE DIFFÉRENCIELLE ET L'ÉDUCATION

(Résumé)

Cette étude développe l'idée que les différences individuelles présentes aux différents âges scolaires imposent la nécessité d'accorder beaucoup d'attention au processus éducatif qui a un dynamisme propre à conditions multiples.

Le traitement individuel n'est qu'un aspect limité des solutions possibles et nécessaires.

Basée sur la thèse que l'âge chronologique et celui du développement ne se superposent pas pendant les années de croissance, et que l'âge de développement nuance les différences de compréhension, de rendement scolaire et d'attitude sociale des élèves,, l'auteur se réfère à l'hypothèse du développement desharmonique (J. Piaget, 1960) la considérant comme une hypothèse féconde, confirmée et implicitement présente également dans les travaux d'auteurs roumains, (Al. Roşca, B. Zörgö, E. Fischbein, P. Popescu-Neveanu, U. Schiopu et autres) qui, de même que différents auteurs contemporains étrangers ont mis en évidence l'inégalité de l'instrumentaire opératif intellectuel chez le même élève et chez des élèves différents, les barrières psychiques de la compréhension, etc.

Pour conclure, l'auteur considère qu'il est nécessaire d'effectuer de nombreuses recherches dans le domaine des réactions individuelles par rapport au processus éducatif, en vue de donner un caractère scientifique fécond et complexe au travail educatif.

DIFFERENTIAL PSYCHOLOGY AND EDUCATION

(Abstract)

The paper deals about the idea that the individual differences of the various school ages impose the necessity of granting greater attention to the educational process which has special and multiconditioned dynamics. The individual treatment is but a limited aspect of the possible and necessary solutions.

Based on the thesis that the chronological and development ages cannot be superposed during the years of growth, and that the development age varies the differences of understanding of scholar efficiency and of social attitude of the pupils, the author refers to the hypothesis of disharmonic development (J. Piaget, 1960) considering it as a fruitful hypothesis, which has been confirmed and is implicitely present in the works of romanian authors (Al. Roşca, B Zörgö, E. Fischbein, P. Popescu-Neveanu, U. Schiopu and athers) who, like other contemporary authors from abroad, have stressed the inequality of the operative — intellectual instrumentary in the same pupil and in different pupils, psychological barriers of understanding, etc.

In her conclusion, the author considers it is necessary to make numerous researches in the field of individual reactions towards the educational process, in order to give a fruitful and complex scientific character to the educational work.

Orizontul științific al elevului

Lector univ. SILVESTRU PATIȚA

Școala socialistă de cultură generală, accesibilă tuturor, este chezășia închegării la elevi a unui orizont științific de interpretare a lumii. Socotim că principala cale pentru realizarea acestui scop o reprezintă obiectele de învățămînt, fiecare avînd o pondere specifică. În cele mai mici clase, pornind de la bucăți simple de citire, învățătorii pot contribui la formarea treptată a noțiunilor științifice. Dacă elevii vin cu anumite noțiuni empirice, rod al experienței lor personale, învățătorul îi ajută să adîncească notele esențiale ale acestor noțiuni, să-și corecteze reprezentările proprii în conformitate cu explicațiile științei, să-și formeze noțiuni științifice.

În lecțiile cu conținut practic-științific se fac analogii, asociații de idei, comparații, clasificări, elevii află ce este și cum se produce evaporarea, fierberea, solidificarea sau topirea, cunosc circuitul apei în natură și căile prin care omul transformă realitatea. Astfel, un învățător din raionul Sibiu, la tema „Apele curgătoare", predată clasei a III-a, a mers cu elevii pînă la izvorul unui pîrîu care trecea prin comună, le-a arătat că aproape de izvor s-a amenajat un eleșteu pentru păstrăvi, deoarece acestora le place apa rece ; a explicat apoi elevilor creșterea volumului pîrîului prin mici afluenți, cauzele cotiturilor și pricina tulburării apei, diferențele de altitudini ale malurilor și forța apelor umflate. Cu această ocazie, le-a povestit elevilor că în trecut oamenii se rugau unor forțe supranaturale închipuite ca să nu fie inundați de ape, iar astăzi ei construiesc diguri.

Este pretențios să spunem că în felul acesta elevii ajung la o înțelegere dialectică a naturii și la sesizarea legilor dezvoltării, dar ar fi greșit să se creadă că aceste cunoștințe nu reprezintă prețioase acumulări cantitative pentru mai tîrziu, cînd înțelegerea lor marchează un salt calitativ.

Sistemul de cunoștințe dobîndite în procesul de descifrare treptată a realității, pe bază de analiză și sinteză, de abstractizări și generalizări, deprinde elevul cu înțelegerea și motivarea cauzală a fenomenelor, îi formează spiritul de observație și spiritul critic. Așa se constituie orizontul său științific.

Înțelegem prin orizont științific sistemul de cunoștințe, convingeri și opțiuni relative la natură și societate, caracteristice unui mod de gîndire. Componentele orizontului științific se împletesc în chip armonios. De exemplu, componenta intelectuală, formată din suma cunoștințelor dobîndite, este întregită de sentimentul respectului față de adevăr și știință, al încrederii în puterea minții umane de a cunoaște realitatea și de a și-o aservi. Certitudinea aceasta reprezintă componenta afectivă a orizontului științific și este sursa optimismului creator, care smulge omul de sub imperiul fricii și al sfielii și îl ridică la rangul de cutezător.

Cunoștințele și convingerile au nevoie de o energie mobilizatoare care să permită transpunerea lor în faptă. Omul cu orizont științific se caracterizează prin aptitudini și opțiuni menite a promova noul și a combate ceea ce este retrograd, atins de rutină, stagnant. Această latură este componenta volitivă a orizontului științific. Ea transformă pe un contemplator în om de acțiune, pe un indiferent în om de răspundere.

În procesul de însușire a cunoștințelor, apoi în cel de aplicare și verificare a acestora în practică, se dezvoltă convingeri materialiste. Între cunoștințe și convingeri există un raport de interdependență. Pornind de la convingeri greșite, un fanatic al credinței respinge argumentele științifice despre legile naturii și se complace în speculații lipsite de suport real. Acest exemplu arată cum convingerea greșită poate frîna cunoașterea științifică. Convingerile juste au fecundat însă gîndirea umană, stimulînd cunoașterea tot mai profundă a realității.

La rîndul lor, cunoștințele influențează natura convingerilor. În procesul cunoașterii se fac comparații, se emit și se verifică ipoteze, se ating generalizări care influențează atitudinile, pozițiile noastre în viață. Această influență merge pînă la a-i determina pe oameni să lupte pentru un adevăr, chiar să se sacrifice pentru el. În acest caz, convingerea nu este de ordin platonic, ci angajează întreaga personalitate a omului în lupta de idei, făcînd-o militantă a progresului științific.

În cadrul interacțiunii dintre cunoștințe, convingeri și atitudini, rolul conducător îl au cunoștințele. Descoperirile științifice au permis trecerea treptată de la astrologie la astronomie, de la alchimie la chimie, de la ignoranță la știință. Acest proces progresiv a influențat puternic convingerile și atitudinile oamenilor care au beneficiat de el. De aceea, putem spune că orizontul științific are un vădit caracter istoric.

La procesul de închegare a orizontului științific își aduce aportul, în chip propriu, fiecare obiect din planul de învățămînt. Dacă la biologie, fizică sau chimie, în general la obiectele realist-științifice, la fiecare pas ne întîlnim cu o lege care infirmă credințe false — statornicite în trecutul de ignoranță al omenirii — la alte materii aportul acesta este mai puțin vădit.

Avantajul mare al obiectelor realist-științifice rezidă în faptul că elevii își pot forma convingeri proprii, pe baza observațiilor nemijlocite, și pot efectua experiențe variate. În locul verbalismului frecvent la științele umaniste, elevii efectuează la orele de științe naturale și de cunoștințe de agricultură, lucrări practice pe sol, aplică îngrășăminte chimice unor culturi, îngrijesc animalele și plantele, conduc mașini agri-

cole etc. La fizică și chimie fac experiențe, asistă la fenomene produse experimental la scară de laborator și se conving de legitatea acestora. Ei înțeleg astfel că proprietățile corpurilor sînt determinate de condițiile existenței lor : starea fizică, culoarea, densitatea depind de temperatură și de presiune. În felul acesta, apa poate fi lichidă, solidă sau gazoasă, oxigenul este sau gaz incolor, sau albastru, ori un lichid etc.

Din tabelul sistemului periodic al elementelor, școlarii desprind legea dialectică a transformării cantității în calitate și posibilitatea de previziune științifică a omului. Se știe că la elementele dintr-o anumită perioadă caracterul metalic se transformă în caracter metaloid (negație), pentru a reapare în perioada următoare iar sub formă metalică, dar pe o treaptă mai înaltă (negarea negației). Cunoscînd legile acestui proces de combinare a nucleelor cu electronii liberi, chimia poate prevedea conformația perioadelor în perspectivă. În felul acesta se poate înțelege afirmația : „Profeția miraculoasă nu este decît un basm. Profețiile științifice, însă, constituie un fapt" [1].

Acumularea de cunoștințe variate la lecțiile de fizică și de chimie pregătește terenul înțelegerii, spre sfîrșitul cursurilor din liceu, teoriilor greșite despre moartea termică a universului sau despre expansiunea universului. Cînd elevii vor înțelege de pe poziții materialiste că răcirea treptată a planetelor și degradarea formelor de energie la cea inferioară, căldura, este un proces reversibil și că deplasarea spre roșu a spectrului se conjugă cu deplasarea spre violet, încît pulverizarea universului este o iluzie, încrederea în viitor, optimismul creator, îi vor anima în toate activitățile lor.

Chiar înainte de însușirea largă a bazelor științelor, elevii se debarasează de unele superstiții, pe măsură ce la orele de curs li se dau explicații argumentate și li se fac demonstrații riguros științifice. Ei nu mai pot concepe că între simpla succesiune temporară a două fenomene există neapărat un raport cauzal, ca în așa-numitele semne prevestitoare sau în superstiții. Între zborul razant al rîndunelelor și ploaia care urmează legătura este tocmai invers de cum se crede în mod obișnuit : nu se schimbă vremea din cauză că rîndunelele zboară aproape pe sol, ci — aerul fiind umed — insectele cu care se hrănesc aceste păsări nu se pot ridica prea sus. De asemenea, între o neplăcere oarecare și tăierea drumului de o pisică neagră sau întîlnirea cu un om „care ți-a ieșit cu golul" etc. se stabilesc relații absolut fortuite. La baza prejudecăților acestora stă sofismul „Post hoc, ergo propter hoc" („După aceea, deci din cauza aceea"), incompatibil cu logica.

Cu un secol și jumătate mai înainte, Gheorghe Șincai, pătruns de idealurile iluminismului, combătea superstițiile norodului și venea în ajutorul țărănimii de pe pozițiile încrederii nelimitate în puterile cunoașterii :

„Căci acela care e deprins în fizică (științele naturii), învățătura îi dă știință de a-și lucra mai bine țarinile, de a-și sădi și înmulți cu rînd bun tot feliul de pomi și de

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 27. E.S.P.L.P., 1965, p. 582.

plante și de a-și agonisi cele mai sănătoase și mai hrănoase notrețe pe seama dobitoacelor sale" [2].

Fiecare obiect de învățămînt contribuie la formare bazelor concepției științifice despre lume la elevi. În cadrul lecțiilor de geografie, vorbind despre Tibet, un profesor din Mediaș a menționat că, deși densitatea populației este foarte mică, totuși, întîlnim acolo cel mai ridicat procent de boli de ochi și de piele. Explicația : lamaismul, religia tibetanilor, interzice spălarea feței, în numele credinței că „dacă-ți speli fața, îți speli norocul". La o altă lecție, despre economia Indiei, același profesor a arătat că, deși această țară are unul dintre cele mai mari șepteluri de cornute din lume, acesta este de calitate slabă, întrucît venerarea vacilor în religia budistă împiedică sacrificarea celor neproductive și bătrîne. Prin nenumărate exemple de acest fel elevii s-au convins de faptul că religia este o piedică în calea progresului social și economic.

La lecțiile de istorie, evenimentele sînt prezentate în mod dialectic, arătîndu-se că modul de producție determină viața politică și spirituală a oamenilor, că procesul istoric are o dezvoltare legică. Descriind reprezentările religioase ale primitivilor, profesorii scot în relief rădăcinile gnoseologice și apoi — o dată cu apariția societăților bazate pe exploatare — pe cele sociale ale religiei. Prin prisma demascării rolului reacționar al religiei, de-a lungul veacurilor, elevii apreciază triumful rațiunii, al științei.

De exemplu, în lecția despre isprăvile barbare ale conchistadorilor în America, un profesor din Brașov a citat următorul fragment sugestiv :

„Șeful indienilor din Cuba, Hatuey, a fost ars pe rug. În vreme ce era legat de stîlp, un călugăr franciscan îi vorbea despre Dumnezeu și despre credința noastră de care el nu auzise, atîta cît se mai putea în scurtul timp pe care i-l lăsa gîdele. Căci voia acel călugăr a-l face pe păgîn să creadă cele ce-i spunea el, zicîndu-i că atunci va ajunge în cer, unde afla-va el veșnică odihnă și slavă, iar dacă nu, azvîrlit va fi în iadul unde va pătimi veșnice chinuri și durere. Drept care, cugetînd păgînul întru sine, întrebatu-l-a pe călugăr dacă și creștinii vor merge în ceruri. Răspunsu-i-a lui călugărul că da. Atunci, fără a se mai gîndi, zis-a lui păgînul că nu mai poftește el a merge acolo, căci nu vrea oameni atît de cruzi să mai vadă, nici să fie alături de ei" [3].

Am asistat la o lecție de istorie în care se demască rolul inchiziției, folosindu-se în acest sens mijloace moderne de expresie : colecția de desene a lui Goya din seria „Capriciile". Ele prezintă în imagini plastice fariseismul călugărilor care trăiau în beție și cupiditate. Altădată, am întîlnit folosirea cu succes a unor proiecții de diafilme care marcau progresul științei în luptă cu ignoranța și fanatismul religios. Încă din 1876, Ștefan Michăilescu spunea :

„Știința nu mai voiește a se amesteca în sfera ideilor din care se hrănește teologia, dar nici teologia nu mai poate interveni în afacerile științei... Această separa-

[2] Gheorghe Șincai, *Învățătură firească spre surparea superstiției norodului*, Editura științifică, 1964, p. 67.

[3] Titus Popovici, *Cuba, teritoriul liber al Americii*, E.S.D.P., 1962, p. 252—254.

țiune se face cu atît mai simțită și mai necesară cu cît știința înaintează în vastul domeniu al necunoscutului... Nici un amestec nu poate să mai existe între convicțiunea prin probe și demonstrațiuni, și între credința prin revelațiuni, separate în secolul nostru printr-un abis de nestrăbătut" [4].

Prezentarea de argumente la ore este convingătoare pentru elevi. Contrastul dintre credințele religioase — întîlnite încă pe ici pe colo în rîndul oamenilor cu un nivel cultural mai scăzut — și demonstrațiile științifice de la școală contribuie la adeverirea afirmației materialiștilor francezi că pe măsură ce știința face un pas înainte, dumnezeu trebuie să facă un pas înapoi.

Și la orele de dirigenție se poartă discuții cu elevii în cadrul cărora se întăresc convingerile lor științifice. Un diriginte, într-o expunere cu titlul „Ignoranța, sursă a misticismului", a prezentat elevilor o întîmplare relatată de Jean Bart: Niște albi trimit un negru, din satul unde erau cazați, la vaporul din port să ceară ceva; din lipsă de hîrtie, ei și-au însemnat doleanța pe o surcea; citind mesajul și satisfăcînd cererea, oamenii de pe vapor au trezit mesagerului negru bănuiala că surceaua are puteri magice; în zilele următoare l-au surprins rugîndu-se surcelei să-i satisfacă anumite dorințe. Pornind de la această istorioară, care a stîrnit interes printre copiii din clasa a V-a, dirigintele a demascat rolul nefast al religiei în istoria omenirii, ca unealtă a exploatării și stîlp al ignoranței.

Sînt frecvente orele de dirigenție consacrate vieții și operei unor oameni de știință, români sau străini. Cu acest prilej, se scot în relief mai ales străduințele acestora de a-și însuși luminile științei și de a cuceri noi domenii ale cunoașterii omenești. Pentru a se cultiva la elevi perseverența, spiritul critic, îndrăzneala în cercetare, pasiunea de studiu, sînt prezentate toate încercările dramatice ale unor minți iscoditoare de a învinge prejudecățile, rutina, indiferența sau ignoranța contemporanilor. Se încearcă în acest fel să se transmită ceva din făclia nemuritoare a științei viitoarelor generații de cercetători. În articolul „Scrisori către învățători", Tudor Arghezi, încă din anul 1911, se adresa cadrelor didactice astfel:

„Vi se împotrivește popa — deputatul cel mai statornic în sate al stărilor pe loc... Voi veniți în numele viitorului, el e o rămășiță a trecutului celui mai îngust... între învățător care vindecă și între popă care îmbolnăvește e o ură de nestins" [5].

Munca școlii pe linia formării orizontului științific al elevilor nu se reduce numai la activitatea din clasă. Învățămintelor desprinse la lecții li se adaugă — ca o întregire organică — o serie de noi impresii dobîndite de elevi în activitățile dinafară de clasă și extrașcolare. În special munca din cercurile tehnice de elevi (de radio, foto, aero și navomodele), sau din cercurile pe obiecte (fizico-chimie, biologie, mate-

[4] *Antologia ateismului din România*, Editura științifică, 1962, p. 76—77.
[5] Tudor Arghezi, *Pagini din trecut*, E.S.P.L.A., 1955, p. 12—13.

matică etc.) contribuie la formarea de convingeri materialiste, la însușirea de deprinderi practice, la dezvoltarea spiritului de observație, la încrederea în puterile cognitive ale omului.

Am asistat într-o școală generală la o suită de experiențe din cadrul unui cerc de fizico-chimie, grupate sub titlul sugestiv „Minuni ce nu mai sînt minuni" ; un cărbune aruncat într-o eprubetă încălzită a început să sară ca un licurici, o piuliță învîrtită într-un mojar scotea pocnete vii, sub apa dintr-un vas de sticlă izbucnise un incendiu, ștergerea mîinilor pe un prosop curat a dus la înnegrirea pielii, o rățușcă din cauciuc care plutea într-un lighean cu apă se îndrepta grăbită spre bastonul de ebonit care avea la capăt un miez de pîine și se îndepărta repede cînd bastonul își arăta celălalt capăt. Toate aceste aparente minuni au fost apoi explicate pe cale științifică : azotatul de potasiu topit în eprubetă degajase oxigen, iar cărbunele de lemn introdus acolo ardea, producînd bioxid de carbon, care sălta masa incandescentă a „licuriciului" ; explozițile din mojar au fost realizate prin amestecarea cloratului de potasiu cu sulf, căci frecarea lor a produs căldură, iar cloratul de potasiu a degajat oxigen, în care sulful s-a aprins pocnind ; într-o eprubetă conținînd permanganat de potasiu și acid sulfuric s-a degajat oxigen și turnîndu-se apoi terebentină, aceasta s-a aprins „sub apă" ; lichidul în care elevul s-a spălat pe mînă conținea sulfat feros, iar prosopul era îmbibat cu acid tanic și, în timpul ștergerii mîinilor, întîlnirea celor două substanțe a produs cerneala ; apropierea sau depărtarea rățuștei de bastonul amintit se bazează pe proprietățile magneților de sens contrar, sau de același sens.

Prin astfel de experiențe interesante știința este însușită cu bucurie, elevii avînd satisfacția „descifrării" unor enigme. Menționăm că aproape toate experiențele amintite au putut fi pînă la urmă explicate de elevii participanți, ele bazîndu-se pe cunoștințe elementare de fizică sau de chimie, dobîndite în școala generală la aceste obiecte.

De altfel, rostul cercurilor de elevi este tocmai acela de a stimula căutarea pasionantă, inițiativa creatoare. Formele de activități teoretice (referatele științifice, conferințele, recenziile, simpozioanele, întîlnirile, seratele, rezolvările de probleme, sesiunile științifice) și cele practice (confecționarea de materiale didactice, executarea de observații astronomice, meteorologice, de săpături arheologice, vizite, excursii, lucrări de laborator, cercetarea de muzee și expoziții etc.) contribuie la dezvoltarea interesului științific, la formarea deprinderilor de cercetător și mînuitor de aparate, utilaje sau bibliografii de specialitate. Din declarațiile oamenilor noștri de știință — academicieni, savanți, cercetători — făcute în lucrarea „A fi elev..." (apărută în Editura politică, 1965), reiese că în cercurile de elevi s-a declanșat prima scînteie a spiritului lor creator, primele satisfacții spirituale, care au fost hotărîtoare în dezvoltarea lor ulterioară.

Întîlnim în școlile noastre preocuparea de a depista aptitudini la elevi și de a le cultiva în cadrul cercurilor ca într-o pepinieră. Profesorii se străduiesc să le formeze elevilor convingeri materialiste certe. Într-un liceu din Ploiești, s-a demonstrat geocentrismul plantelor cu ajutorul

unui fir de fasole încolțită, fixat cu plastilină de pereții unui vas cu mercur. Firava plantă a reușit să răzbată vertical prin masa densă de mercur. Printr-o altă experiență, s-a dovedit că plantele pot crește și fără sol, dizolvîndu-se în apă distilată toate elementele de care are nevoie o plantă. În multe licee, se lucrează cu elevii instalații în miniatură ale unor fabrici, în care procesul tehnologic se poate urmări în bune condiții. În alte școli, se experimentează cu aparate teleghidate, se construiesc mașini cu program, prefigurînd tehnica avansată, pregătind receptivitatea tineretului față de cuceririle științei mondiale.

Un auxiliar prețios pentru munca din cercuri este *lectura particulară* a elevilor. Obișnuirea lor cu lectura revistelor tehnice, cu citirea cărților științifice, a biografiei marilor savanți, determină cristalizarea unor orientări decisive în viață. Astfel, la o ședință de cerc literar, o elevă a prezentat referatul „Concepția de viață și trăsăturile de caracter"; printre altele, ea a condamnat cu argumente bine alese duplicitatea caracterului unor personaje literare care au suferit influențe religioase.

Vizionarea de spectacole în care se pun probleme legate de lupta științei împotriva ignoranței, sau de folosirea uneori a cuceririlor științifice în dauna omului, lărgește posibilitatea elevilor de înțelegere a valorii cunoașterii umane. Ne gîndim la piese de teatru, ca „Fizicienii", de Friedrich Dürrenmatt, la „Vrăjitoarele din Salem" de Arthur Miller, „Vicarul" de Rolf Hochhuth etc. Apoi, de un real folos sînt și filmele științifice care prezintă procese și legi din viața oamenilor, din natură și tehnică, din macrocosmos și microcosmos (de la uriașele explozii ale protuberanțelor solare pînă la intimele procese din celula vie), explozii vulcanice („Întîlniri cu diavolul"), evoluția unei insecte, a unei plante de la sămînță la fruct, formarea în cîteva minute a unui cristal sau a unei insule de corali. Relatarea unor evenimente din trecut sau din viitor, din aer, apă sau regiuni inaccesibile („Unde vulturii nu zboară", „Galapagos", „Cerul și mocirla", „Cucerirea Everestului", „Imperiul soarelui", „În Marea Caraibilor", „În lumea tăcerii" etc.) lărgește considerabil cîmpul de investigație al minții omenești. Sînt apoi filme care demască ignoranța și forțele întunericului („Cavalerii teutoni", „Procesul maimuțelor", „Facerea lumii" etc.).

Eforturilor școlii pe linia pregătirii generațiilor tinere trebuie să li se adauge grija pentru reeducarea familiilor elevilor. De multe ori, mai ales în mediul rural, ceea ce clădim la școală se poate destrăma acasă, dacă nu conjugăm străduința de instruire și educare unitară a elevilor. Cea de-a doua școală a comunei, cum a fost numit căminul cultural, trebuie servită de personalul didactic cu aceeași rîvnă ca și școala copiilor. Activitățile culturale influențează atît gîndirea, cît și simțirea maselor. Unind utilul cu plăcutul, programele căminelor culturale contribuie din plin la formarea conștiinței socialiste a maselor, la conturarea orizontului științific și a receptivității față de nou și față de adevăr.

Țărănimea cooperatistă beneficiază de roadele aplicării cunoștințelor moderne agrozootehnice în practica zilnică. La cercurile în care se predau asemenea cunoștințe există posibilitatea demonstrării știin-

țifice a procedeelor folosite în sporirea productivității muncii solului, în selecția animalelor și a plantelor, în înțelegerea superiorității mecanizării agricole. O adevărată extensiune universitară și școlară are loc în satele noastre. Brigăzile științifice vin cu filme, diafilme, planșe, diagrame, proiecții, experiențe interesante și convingătoare.

Dar școala mai stabilește contacte cu familiile elevilor și pe calea unor forme specifice de propagandă pedagogică. La ședințele cu părinții se abordează, de la caz la caz, teme care se referă la importanța cunoștințelor în viață, la combaterea superstițiilor, la alegerea unei profesiuni potrivite cu capacitățile elevilor și cu nevoile economiei naționale, la cuceriri importante ale științei contemporane etc.

În cadrul emisiunilor radiofonice locale, la „ora părinților", se discută uneori și despre puterea științei, despre aplicarea unor cuceriri ale tehnicii moderne în producție etc. Referirile se fac în comparație cu trecutul, spre a trezi perspectiva luminoasă a viitorului. În sfaturile date părinților cu ocazia vizitelor la domiciliu sau a consultațiilor, se precizează sensul științific al unor evenimente, combătîndu-se fatalismul, indiferența, dezarmarea în fața unor încercări care au cuprins familia sau în legătură cu situația unui elev la învățătură.

Deseori profesorii discută cu părinții despre necesitatea combaterii unor practici dăunătoare, ca înspăimîntarea copiilor mici cu imagini fantastice (balauri, zmei, draci etc.), sau ca determinarea unor tineri de a se supune la ritualuri desuete (spovedania, confirmarea, căsătoria religioasă ș.a.). Se insistă mai ales asupra consecințelor înregistrate pe linia timorării lor iremediabile, sau a alterării caracterului copiilor (duplicitate, ipocrizie). Uneori recomandările pedagogilor merg pînă la a cere sustragerea copiilor de sub influența unor bătrîni bigoți din familie, care au o mentalitate învechită ce alterează educația tineretului socialist.

Părinții sînt sfătuiți să vorbească cu copiii despre realizările din întreprinderile, cooperativele, instituțiile unde lucrează la îndeplinirea planului nostru cincinal, plan orientat profund științific, făcîndu-i părtași la efortul societății socialiste pentru transformarea continuă a realității înconjurătoare în folosul omului. Pe calea aceasta se educă optimismul și avîntul creator, chiar prin exemplul familiei, se realizează o armonizare a aptitudinilor și capacităților tinerilor cu idealul societății noastre, o orientare profesională eficientă.

Recomandînd părinților cărți și reviste științifice, mijlocind circulația acestora în familie, sădim interesul față de problemele științei, iar copiii cresc într-un climat de receptivitate față de adevăr și studiu. În familiile în care se citește cartea științifică nu pătrund misticismul, ignoranța sau fideismul. De aceea, multe școli organizează standuri de cărți în zilele ședințelor cu părinții, se ocupă chiar individual de unele familii cu nivel mai scăzut, împrumutîndu-le cărți cu adresă precisă, contractînd pe seama lor abonamente la reviste de popularizarea științei etc.

Am întîlnit cazuri în care părinți cu rezultate frumoase în munca de educare a mai multor copii, dintre care unii au dobîndit o poziție de prestigiu în societate, sînt invitați de școală să împărtășească și altor familii „secretul" lor, metodele de sădire a intereselor științifice, morale

sau estetice la copii. Asemenea convorbiri generează la auditor dorinţa de imitare a modelului prezentat.

În efortul de a-şi asocia familia în munca instructiv-educativă, şcoala desfăşoară o amplă influenţă pedagogică, menită a realiza principiul unităţii de cerinţe în toate relaţiile ei cu părinţii.

Multe din formele de activitate ale şcolii cu elevii şi familia se conjugă cu acţiunile desfăşurate de organizaţiile de copii şi tineret. În cadrul acestora, elevii fac vizite, efectuează experienţe interesante, discută cu oameni de ştiinţă sau fruntaşi în producţie, admiră succesul în muncă al muncitorilor călăuziţi de ştiinţă, lucrează în cercuri tehnice, în care îşi dezvoltă interese şi-şi cristalizează căile vieţii.

★

Pe baza consideraţiilor anterioare, putem spune că orizontul ştiinţific al elevilor se conturează treptat, în succesiunea anilor de şcoală şi în directă legătură cu influenţele variate exercitate concomitent de mediul şcolar, de familie şi de organizaţiile de tineret.

În stadiul de constituire treptată a orizontului ştiinţific al elevilor, sfaturile, îndemnurile, străduinţele şi mai ales explicaţiile şi demonstraţiile profesorilor determină gîndurile, convingerile şi simţămintele şcolarilor, deci conduita lor. În momentul cînd aceste influenţe şi-au atins scopul, devenind bunuri proprii, date interiorizate, ele ajung să caracterizeze fiecare acţiune a tînărului.

Universul spiritual al elevului include, alături de orizontul ştiinţific şi pe cel politic, estetic şi moral, între aceste domenii existînd raporturi de interdependenţă, care se adînceşte pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă. Corelaţia aceasta se evidenţiază în unitatea spirituală a persoanei umane.

НАУЧНЫЙ КРУГОЗОР УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В данном очерке определяется понятие о научном кругозоре, подчеркивается исторический характер этого понятия и анализируются его составные: интеллектуальная, эмоциональная и волевая.

Автор указывает, как создается научный кругозор учащегося в социалистической школе в рамках разных учебных предметов и в учебно-воспитательной деятельности вне шласса и вне школы. Цитируются примеры из уроков по истории, химии, физики, географии и др. откуда явно выходит, что многочисленные знания представляют собой твердую основу материалистических убеждений, которые заставляют учащегося выступать активно против старого, рутины, суеверий, мистицизма и всех ненаучных тезисов.

Семья, одновременно со школой, способствует формированию научных идей, убеждений молодежи.

Наряду с нравственным обликом и эстетическим чувством, научный кругозор дополняет личность человека элементами, определяющими в особенности природу концепции о жизни.

L'HORIZON SCIENTIQUE DE L'ÉLÈVE

(Résumé)

Celle étude définit la notion d'horizon scientifique, souligne son caractère historique et présente les éléments qui le composent : l'élément intellectuel, l'élément-émotif et l'élément volitionnel.

L'auteur décrit comment se constitue l'horizon scientifique de l'élève dans l'école socialiste, dans le cadre des différentes matières et des activités instructives-éducatives en dehors de la classe. Des exemples suggestifs des domaines de l'histoire, de la chimie, de la physique, de la géographie, des heures de classes d'application et des cercles techniques etc. sont cités. Il en ressort que les connaissances de plus en plus nombreuses offrent une base solide de convictions matérialistes, convictions qui déterminent la prise d'attitudes militantes contre le désuet, la routine, les superstitions, le mysticisme et toutes les thèses non scientifiques.

Ensuite, l'étude souligne le rôle d'un autre facteur, — la famille — qui, parallèlement avec l'école, contribue à la formation des idées, des convictions et des choix des élèves.

Aux côtés des horizons moral et esthétique, l'horizon scientifique complète la personnalité humaine avec des aspects essentiels qui visent surtout la nature de sa conception de la vie.

THE PUPIL'S SCIENTIFIC HORIZON

(Abstract)

The notion of scientific horizon is defined in this study, underlining its historical character and presenting its intellectual, emotional and volitional elements.

The author shows how the scientific horizon of the pupil is built up in the socialist school within the various objects of tuition and the tuition — educational activities outside the class. Suggestive examples taken from history, chemistry, physics, geography, the hours of advisership, the technical circles, are given, from which it appears that the ever increasing amount of knowledge offers a solid basis for materialistic convictions which determine a militant attitude against the absolete, the routine, the superstitions, mysticism and all unscientific theses.

The study underlines further the role of another factor — the family — which, parallel with the school contributes to influence the ideas, the convictions and the choices of the pupils.

Besides the moral and esthetic horizons, the scientific horizon completes the human personality with essential aspects which aim especially at the nature of his conception of life.

Educația artistică în școală

Conf. univ. N. PÂRVU

Educația estetică este o componentă a educației multilaterale, integrată în perspectiva unei dezvoltări armonioase încă de către popoarele antice, în Europa, în special de către greci. La atenieni, ideea pregătirii multilaterale o întîlnim formulată în noțiunea sintetică a „kalokagatiei" *(Kalos kai agatos* = frumos și bun), olimpiadele grecești constituind un precedent strălucit de îmbinare a forței fizice cu cea intelectuală. La romani, ideea este condensată în cunoscuta lozincă „mens sana în corpore sano", împrumutată de la greci și realizată destul de unilateral ; o reîntîlnim, apoi, la umaniștii Renașterii și la gînditorii iluminiști ai secolului al XVIII-lea, la Pestalozzi și la socialiștii utopici.

Deși prezentă în anumite epoci în conștiința cîtorva gînditori, ea nu a putut fi realizată atunci decît în cazuri excepționale, din cauze sociale cunoscute. Renașterea a dat oameni integral și multilateral dezvoltați, ca Leonardo da Vinci și Michelangelo, secolul al XVIII-lea pe Goethe etc., dar realizarea în masă a acestei idei nu s-a putut efectua decît după revoluția socialistă. Clasicii marxism-leninismului, reluînd această idee, i-au impregnat un conținut nou, pe baze consecvent științifice, aplicabile numai într-o colectivitate fără clase, societatea socialistă.

Constructorul noii societăți socialiste și comuniste nu poate fi un simplu specialist, un simplu ciclop, care să vadă lumea numai prin prisma profesiunii sale, ci un om cu formație integrală, multilateral dezvoltat — sub raport intelectual, fizic, moral, estetic și tehnic.

Educația estetică — realizată prin mijlocirea artelor și a frumosului natural și social — ca parte componentă a educației comuniste influențează și este, la rîndul ei, influențată de celelalte componente ale educației comuniste [1]. Ea îmbogățește sfera de cunoaștere a realității și a experienței omului, influențează trăsăturile sale și potențează dragostea de viață.

Fără îndoială că ceea ce s-a făcut în prezent pentru educarea artistică a maselor este o mare realizare. N-am să enumăr teatrele noi înființate, filarmonicele, ansamblurile artistice de stat, regionale, soliștii

[1] A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache, *Pedagogia*, Editura didactică și pedagogică, 1964, ed. a III-a, p. 381.

laureați în ultimul timp și nici concursurile internaționale la care am trecut pe primele locuri. Mă voi referi, în special, la mijloacele de educare artistică aplicabile în școala de cultură generală, care, de fapt, constituie temeiul pregătirii instructive și culturale a tuturor cetățenilor. Acolo, pe lîngă marile realizări de pînă acum, avem impresia că se pot introduce și alte mijloace de educare artistică, cu valențe deosebit de eficace, dar pe care încă nu le întrebuințăm suficient.

Să precizăm, însă, mai întîi, care sînt obiectivele educației estetice. Aceste obiective sînt în număr de trei : 1) formarea gustului estetic, 2) formarea judecății de valoare estetică și 3) depistarea aptitudinilor creatoare și formarea talentului. Vom defini aceste categorii, încercînd să precizăm, mai apoi, în ce măsură școala, cu organizarea ei actuală, este capabilă să le realizeze.

Noțiunea de *gust estetic* are o accepțiune diferită. Esteticianul Tudor Vianu prezintă, cu subtilitate, multiplele nuanțe ale acestei categorii estetice [2].

Se obișnuiește a se spune despre o persoană că are gust pentru o artă anumită, în sensul că aceasta simte o atracție, o plăcere momentană specială pentru ramura artistică respectivă („Are atracție pentru muzică, pentru dans sau teatru, cinema"). Spectatorul trece în momentul respectiv printr-o dorință orientată spre satisfacere, într-un mod cunoscut : prin cîntec, teatru, dans etc. Ca stare psihologică dispozițională, deși clar orientată, ea este trecătoare și are importanță minimă în contemplația artistică. Ea poate constitui, totuși, o premisă psihologică în receptarea operei de artă, dacă în momentul respectiv ar începe actul de contemplație artistică sau estetică. Persoana dornică, avidă de o anumită artă, de un aspect plăcut din natură, este mai receptivă în momentul dat decît alta, neutră, în fața operei de artă sau a peisajului prezentat contemplației.

În al doilea rînd, se spune că are gust persoana care sesizează rapid aspectele frumoase ale unei opere de artă. Sesizarea se poate face în două feluri : a) după criterii științifice consacrate, asimilate și aplicate în mod clar și conștient și b) în mod spontan și intuitiv, pe baza unei capacități speciale de sesizare a esențelor artistice, în parte nativă, în parte cîștigată în cuprinsul altor îndeletniciri intelectuale („Este un om de gust").

În al trilea rînd, se spune că are gust persoana care sesizează în mod frecvent aspecte puțin comune ale operei de artă de o anumită structură și pentru care manifestă o afinitate specială („Nu intră în gusturile mele maniera respectivă de a picta").

În sfîrșit, mai există și expresia „a forma, a deschide și dezvolta gustul cuiva" pentru o anumită artă. Este vorba de o acțiune educativă de inițiere și introducere a începătorilor în domeniul unei arte, prin prezentarea mijloacelor de expresie, a posibilităților de reflectare a realității și a psihicului uman, prin cunoașterea realizărilor istorice mai

[2] T. Vianu, *Estetica*, București, ed. a III-a, 1945, p. 429.

de seamă, prin vizionarea repetată a operelor de artă, cu scopul de a exercita spiritul de observație și tehnica de receptare.

Pe baza gustului lor — el însuși rezultatul unei educații mai mult sau mai puțin îndelungate — spectatorii înregistrează și neajunsurile unei opere. Impresiile culese și stabilite prin mijlocirea gustului estetic urmează să fie consacrate sau invalidate de către judecata artistică. Iată cum gustul poate fi începutul, dar și sfîrșitul actului de contemplație artistică. Spectatorii în formare, al căror gust este pe cale de maturizare, prin repetate exerciții de receptare artistică, nu pot rămîne la concluziile stabilite prin intermediul lui. Impresiile acestora trebuie să fie fundamentate pe baza unor operații de judecare artistică. Pentru spectatorii maturi, experimentați, al căror gust artistic este rezultatul unor îndelungate acte de receptare artistică și care sesizează foarte rapid aspectele frumoase ale operelor de artă, pentru că în judecata lor au aplicat de atîtea ori criterii științifice de apreciere, în mod clar și conștient, concluziile sintetice ale gustului lor constituie sfîrșitul actului de contemplare estetică. Aceștia au obiceiul să-și verifice impresiile inițiale oferite de gustul lor rutinat, trecîndu-le prin sita critică a judecății lor artistice, numai în fața unor opere neobișnuite, cu totul originale.

Se înțelege că la nivele diferite de educație și de cultură corespund gusturi, judecăți artistice și accesibilități diferite.

Procesul de cunoaștere estetică se exprimă prin judecata estetică. Aceasta se conturează, se cristalizează în cursul perceperii operei de artă sau a frumosului natural și social și poate avea un caracter provizoriu sau definitiv, final. Estetica idealistă — K. Groos, J. J. Volkelt, E. Utitz — vorbește despre judecăți privitoare la conținut și judecăți privitoare la formă [3]. Cele dintîi au fost denumite judecăți de constatare, perceptive sau de comprehensiune, iar cele din urmă judecăți de valoare. Dicotomia aceasta avea rostul de a da artistului autonomia îndelung cultivată de către susținătorii curentului „artă pentru artă". Se susținea că valoarea artistică o exprimă numai judecățile referitoare la formă, cele privitoare la conținut fiind identice cu judecățile similare exprimate și în cunoașterea științifică. Putem păstra această diviziune a judecăților din perspectivă și necesități metodologice, dar nu putem susține că valoarea unei opere se exprimă numai în aspectele ei formale, structura și raporturile conținutului neavînd nici o valoare expresivă. Orice conținut este dozat și construit după anumite reguli specifice artei, încît, de la început, el prezintă caracteristici artistice sau estetice.

Pentru noi, *judecata de valoare estetică este capacitatea spectatorului de a-și motiva starea de plăcere sau de neplăcere în fața frumosului artistic, natural sau social* [4]. O colectivitate cultă tinde să aibă

[3] J. J. Volkelt, *System der Ästhetik*, 3 vol., München, 1905 — 14, ed. a II-a, 1927.

[4] N. Pârvu, *Cunoașterea artistică* (Studiu științific prezentat în 1965, la Conservatorul Gh. Dima, Cluj).

astfel de spectatori informați, cu cunoștințe teoretice și istorice privind evoluția artei respective, care să-și poată argumenta atitudinea pozitivă sau negativă în fața unui tablou, la un concert, la un spectacol de teatru etc. Snobii, infatuații nu motivează, ci decretează, de la înălțimea superiorității lor presupuse, valoarea sau lipsa de valoare a operelor de artă pe care le apreciază. Va trebui să vedem cum poate pregăti școala noastră pe spectatorul rațional, capabil să formeze judecăți de valoare estetică, prin care să-și motiveze plăcerea sau neplăcerea pentru opera de artă.

Judecățile formulate de către spectator se pot referi, unele mai mult la aspecte de conținut, altele mai mult la formă, dar și într-un caz, și în celălalt, considerațiile sînt complexe, vizînd atît fondul, cît și forma. De altfel, nici ordinea în care se succed cele două feluri de judecăți nu este atît de regulată și de simplă cum apare din perspectivă teoretică, metodologică : mai întîi judecăți privitoare la conținut, după care să urmeze judecăți privitoare la modalitățile de expresie ale acestui conținut. Cele două categorii se amestecă, împletindu-se unele cu altele, fără respectarea unei ordine dinainte stabilite. Probabil că spectatorii cu o înaltă pregătire estetică — criticii de artă, istoricii, esteticienii și artiștii versați — pot să se conducă în contemplarea operei de artă după succesiunea aceasta didactică a etapelor, cu toate că și aceștia pot proceda mai organic, prin operații complexe, în care cele două feluri de judecăți să alterneze.

În desfășurarea procesului de cunoaștere artistică, în etapele sale constitutive de *percepere, analiză, sinteză* și *valorificarea socială*, spectatorul formulează un număr de judecăți care se încheie prin concluzii finale ce stabilesc valoarea operei de artă. Cu titlul de exemplificare prezentăm, în cele ce urmează, o serie de judecăți privind principalele aspecte ale unei opere.

Contemplația spectatorului poate începe prin formularea unor judecăți privitoare la structura unitară a subiectului operei, după care să formuleze imediat și judecățile care vor stabili modalitățile de expresie formală ale acestei unități ; contemplația va continua prin formularea unor judecăți privind structura părților constitutive și a modalităților de expresie formală ; prin judecăți referitoare la dozarea și accentuarea anumitor elemente componente și a modalităților expresive respective ; prin judecăți care să stabilească utilizarea contrastului în compoziție și a formelor adecvate de expresie; prin judecăți privitoare la caracterizarea personajelor, a faptelor lor și a detaliilor speciale de expresie ale acestor fapte ; prin judecăți care să releve, în caracterizarea personajelor, motivele psihologice ale acțiunii, cu corelatul lor expresiv, formal ; prin judecăți care să arate că personajele sînt descrise prin ilustrarea deprinderilor și a unor ticuri caracteristice ; prin judecăți care precizează că personajele sînt descrise, în special, utilizînd trecutul lor, în forme expresive ; prin judecăți care relevă utilizarea în caracterizare în special a modului cum se oglindește personajul în conștiința celorlalți eroi ; prin judecăți care să evidențieze frecvența descrierilor fizionomice în caracterizarea personajelor ; prin judecăți care se referă la plasarea personajelor în epocă, la particularitățile lor de clasă, la situațiile cruciale prin care trec și care le exprimă caracterul ; prin judecăți privitoare la concepția despre lume și viață a personajelor.

Firește lista judecăților de valorificare artistică rămîne deschisă. Ea poate fi completată cu judecăți referitoare la mijloacele de realizare a conținutului în artele dinamico-temporale — teatrul, filmul muzica — privind interpretarea, regia, scenografia, în raport cu epoca la care se referă sau, vizînd stilizarea interpretării, în raport cu timpul reprezentării, al execuției actuale.

Limitele dintre judecățile privitoare la conținut și cele expresiv-formale sînt abstracte și dificil de stabilit. După cum se vede din lista de judecăți prezentate, în raport cu unitatea operei, ele pot fi cînd de conținut, cînd formale. De exemplu, descrierea personajelor, prin prezentarea deprinderilor, sau a vieții lor trecute, constituie procedee de expresie, care, analizate în detaliu, se exprimă și ele prin forme speciale, ce diferă de la autor la autor. Ele sînt atît părți ale operei unitare, fragmente de conținut, cît și mijloace de expresie.

Considerațiile de mai sus se referă, în special, la literatură, dar dintr-o perspectivă cuprinzătoare judecățile fundamentale privitoare la *subiect, tematică, personaje, epocă, poziție socială* și *forme specifice de expresie* ale unui anumit curent sînt implicate și în perceperea și înțelegerea altor arte.

Aptitudinea este o structură complexă de însușiri psihice, iar nu o însușire izolată, este un sistem de activități psihice generalizate și fixate. Fixarea se realizează prin stereotipizare. Nu orice funcții stereotipizate pot deveni aptitudini. Este necesar ca însușirile psihice respective să atingă un anumit nivel, să aibă o anumită mărime, iar pe plan de activitate să producă anumite rezultate, să depășească media.

Aptitudinile au la bază predispozițiile ereditare, din care se configurează și se sistematizează prin exercițiu și educație. Sînt persoane ale căror predispoziții au calitatea de a se grupa ușor în stereotipii corespunzătoare unei activități artistice din cauza însușirilor speciale ale sistemului lor nervos și ale aparaturii endocrine. Asimilarea rapidă, ușoară și cu rezultate excelente în activitatea respectivă este un indiciu sigur că sîntem în prezența unei înzestrări naturale deosebite ; în schimb, învățarea greoaie, bazată pe multe repetiții și urmată de rezultate mediocre vădește slabe calități naturale și formarea unei aptitudini cultivate, cîștigate în cea mai mare parte a ei.

Aptitudinile pot fi generale și speciale. Însușirile și procesele psihice implicate în orice activitate umană stau la baza aptitudinilor generale, ele însele sînt aptitudini generale. Însușirile și procesele psihice necesare îndeplinirii unei activități speciale, care se adaugă aptitudinilor generale și care orientează într-o anumită direcție activitatea acestora, stau la baza aptitudinilor speciale.

Sînt aptitudini generale, dacă depășesc nivelul mediu, cantitativ, următoarele însușiri și procese psihice : memoria, imaginația, gîndirea, voința și trăsăturile de caracter. Ele sînt prezente în orice activitate umană, inclusiv în activitatea artistică. O memorie bogată, promptă și fidelă, o imaginație puternică și mobilă, vie, o gîndire cu procese de analiză, comparație, abstractizări, sinteze și generalizări minuțioase, o voință puternică, persistentă și un caracter ferm, bine orientat ideologi-

ceşte etc. sînt însuşiri fundamentale care pot face dintr-un scriitor, muzician, pictor, actor, un mare artist.

Numai prezenţa aptitudinilor generale nu face din individ un muzician, sculptor, poet sau tragedian. E nevoie ca aptitudinile generale să servească şi să dinamizeze activităţi speciale, pentru îndeplinirea cărora sînt necesare aptitudini speciale. Memoria, voinţa, inteligenţa şi imaginaţia muzicianului vor fi încărcate cu o experienţă muzicală, ale pictorului cu una plastică, ale poetului cu una literară. Aptitudinile generale se vor structuraliza, îmbinîndu-se, împletindu-se strîns cu aptitudinile speciale ce stau la baza diferitelor activităţi artistice.

Aptitudinile speciale izvorăsc, se cristalizează, din celelalte însuşiri şi procese care compun unitatea psihicului uman : senzaţiile, percepţiile şi reprezentările, emoţiile şi pasiunile, însuşirile de temperament, deprinderile speciale, motivele acţiunilor personale.

Senzaţiile şi percepţiile, calităţile memoriei, ale imaginaţiei şi gîndirii, emoţiile, sentimentele, pasiunile şi voinţa, atenţia, deprinderile, trebuinţele vitale, idealurile de viaţă, temperamentul şi caracterul — într-un cuvînt toate procesele şi însuşirile psihice — participă, prin particularităţile lor simple sau complexe, la structurarea aptitudinilor şi în cele din urmă a talentului. Aptitudinile, deci, nu sînt însuşiri noi, străine de aspectele cunoscute ale psihicului, ci derivă din acestea prin stereotipizarea lor în cursul activităţii, care le polarizează, ierarhizîndu-le în raport cu obiectivul principal al activităţii.

Aptitudinile considerate în mod izolat nu pot asigura execuţia reuşită a activităţii. Numai imaginaţia vie nu este suficientă pentru a fi constructor ; spiritul de observaţie, oricît de dezvoltat ar fi, nu este suficient pentru ca o persoană să devină romancier ; auzul muzical, oricît de fin ar fi, nu-i suficient pentru un muzician de talent. Succesul îndeplinirii oricăror activităţi, inclusiv a celor artistice, depinde de o serie de aptitudini. Pentru artele plastice, de pildă, este nevoie de simţul liniei, al proporţiei, de simţ pentru formă, pentru clar-obscur, de simţ al culorii, de spirit de observaţie, de o sensibilitate motorică a mîinii, de memorie vizuală, de imaginaţie artistică şi de capacitatea de a reda esenţialul. Combinarea aceasta specifică a aptitudinilor unei persoane, care asigură reuşita unei activităţi, ne duce la ceea ce numim *talent*.

Talentul este o sinteză de aptitudini generale şi speciale, combinate în mod original, diferit de la artist la artist, prin intermediul cărora se execută, cu mare eficacitate, o activitate determinată. Talentul determină atît posibilitatea succesului într-o activitate sau alta, cît şi realizarea acestei posibilităţi. Aceasta înseamnă că atît aptitudinile de la baza talentului, cît şi cunoştinţele şi deprinderile necesare execuţiei au fost asimilate prin instrucţie şi educaţie, sau prin practica social-productivă. Cînd ne referim la o persoană, afirmînd că are talent, înţelegem că aptitudinile sale s-au maturizat şi s-au configurat în mod specific, iar nu că este o simplă promisiune, a cărei evoluţie este însă neprecisă, problematică.

Problema talentului este de ordin cantitativ — cît de mare este talentul cuiva, cît de puternic — şi de ordin calitativ — care sînt apti-

tudinile generale și speciale ce constituie talentul respectiv, care sînt particularitățile sale originale. Să menționăm că, din punct de vedere metodologic, ambele aspecte sînt destul de dificil de soluționat. Eforturile trebuie să fie cheltuite în ambele direcții, fiind la fel de importante, prin valoarea lor socială. De altfel, diferențele calitative dintre talentele de același fel depind atît de variatele aptitudini care determină talentul, cît și de mărimea acestor aptitudini, care face ca unele din ele să treacă pe primul plan, iar altele pe planul al doilea în activitatea artistică respectivă, diferențiind procedeele de lucru și chiar stilul lucrărilor.

Am prezentat, în detaliu, obiectivele educației estetice : formarea gustului, a judecății artistice și a talentului, pentru a evidenția complexitatea sarcinilor ce revin cadrelor didactice în realizarea lor. Se pune întrebarea : poate școala de cultură generală, inclusiv liceul, să dezvolte gustul estetic, judecata estetică și aptitudinile școlarilor, pentru a forma, în primul rînd, spectatori pricepuți în domeniul literaturii, al artelor plastice și al muzicii?

După opinia noastră, rezultatele sînt satisfăcătoare numai în cazul *literaturii*. Prin planul de învățămînt, obiectul cu cele mai multe ore și cu cele mai mari valențe educativ-artistice este limba și literatura maternă, iar într-o proporție mai mică limbile și literaturile moderne. Studiul operelor literare se face după textele fragmentare din manuale și după lucrările complete ale autorilor. Analiza creațiilor populare, studiul principalelor opere ale scriitorilor clasici și contemporani, noțiunile de teoria literaturii, procedeele de analiză, compunerile personale, cetirea expresivă etc. contribuie la dezvoltarea gustului pentru frumos, a judecății estetice și la depistarea și orientarea școlarilor talentați. Cînd e vorba însă de *teatru*, pentru atingerea acelorași scopuri, studiul teoretic al pieselor, credem, că nu este suficient. Școlarii de vîrstă mare și mijlocie ar trebui să vadă operele dramatice cele mai reprezentative din repertoriul universal desfășurîndu-se în spațiul scenei, să vadă măcar cîte o piesă din opera fiecărui titan al dramaturgiei universale — Molière, Shakespeare, Ibsen, Gorki, Ostrovski, Shaw etc. De asemenea, ar trebui vizionate fie și parțial, lucrările de seamă ale dramaturgiei noastre clasice : *O scrisoare pierdută* și *Năpasta* de I. L. Caragiale, lucrările lui Vasile Alecsandri, trilogia lui Delavrancea, operele dramaturgilor contemporani dintre cele două războaie mondiale — Victor Eftimiu, M. Sorbul, M. Sebastian, T. Mușatescu, G. M. Zamfirescu, Camil Petrescu — și, firește, lucrările dramatice ale epocii noastre, ale căror autori figurează de pe acum în manualele școlare.

Teatrul este acțiune, conflict și mișcare, desfășurate realmente pe scenă. Teatrul literar este o formă specială, îndrăgită de pasionații acestei arte, după ce, în prealabil, au asistat și ei la frămîntările reale ale vieții și ale scenei. Un adevărat spectator de teatru nu se poate forma numai prin lectura textelor dramatice.

Desigur, cu piesele care nu solicită o aparatură scenică prea mare, teatrele regionale fac turnee. Dar cu *Hamlet*, *Apus de soare*, *Despot Vodă* sau *Danton* nu poți pătrunde în orice orășel, din motive de ordin tehnic.

În primul rînd, lucrările clasice sînt programate și montate de teatrele cu colective mari, îndeobște de teatrele naționale, care nu ajung în orice oraș în care există un liceu. În asemenea cazuri școlarii rămîn cu o viziune artistică lacunară, cu fragmente de dramă citite în clasă, rareori continuate pînă la capăt prin lectura personală. Absolvenții liceelor din orașele de subordonare nu ajung decît în mică măsură să vadă teatru universal și clasic românesc. Neajunsul acesta ar putea fi, totuși, înlăturat prin turnarea „filmelor spectacole" după reprezentațiile cele mai reușite. Orice liceu poate deveni posesorul unui aparat de proiecție și orice școală ar putea organiza vizionări de filme-spectacol în scopuri instructiv-educative. Realizările obținute de pe urma acestor filme-spectacol ar fi întreite : în primul rînd, atingerea obiectivelor școlar-educative de mai sus, pe care le-am viza în special ; în al doilea rînd, de exemplu filmul-spectacol după *Ovidiu* de V. Alecsandri, după *Apus de soare* de Delavrancea, sau după *Bălcescu* al lui Camil Petrescu etc. poate fi prezentat și marelui public din provincie, care este dornic să vizioneze un spectacol clasic reprezentat de un colectiv teatral de seamă (se știe ce succes au avut filmul-spectacol *O scrisoare pierdută*, fragmentele din *Richard al treilea*, scurtele monografii ale marilor actori etc.) ; în al treilea rînd, filmul-spectacol poate să devină un prețios instrument de arhivă pentru istoria teatrului românesc. Teatrul nostru a avut actori care au rivalizat cu colegii lor de pe scenele mari ale lumii. Îi avem și astăzi, dar, pentru ca experiența și realizările lor să nu se piardă, filmul-spectacol trebuie să înregistreze realizările cele mai de seamă ale teatrelor, ale actorilor noștri și să le transmită posterității și școlilor de teatru. Despre măiestria unui actor, firește, se poate scrie, experiența sa poate fi preluată de elevii săi, dar, ca-n orice artă, meșteșugul descris, preluat, și chiar imitațiile impecabile nu pot echivala cu originalul. Pentru istoria teatrului, dar și pentru actorii maturi de astăzi, cu atît mai mult pentru institutele de artă dramatică, „filmoteca" constituie un mijloc modern de înregistrare, instruire și educație. Spectacolul poate fi repetat cu economie de mijloace ori de cîte ori dorim, iar interpretarea actorilor poate fi studiată oricînd.

Un alt sector al educației în care mijloacele pot fi multiplicate ține de *arta plastică*. Numărul orelor prevăzute în planul de învățămînt nu e prea mare, iar programa analitică a desenului leagă materia aceasta, în primul rînd, de obiectivele educației politehnice. O educație artistică completă presupune existența în sfera acestei noțiuni a unor elemente de bază din toate ramurile artei, inclusiv din domeniul plasticii. Numărul de ore existent, mijloacele instructiv-educative ce stau, în prezent, la baza acestei educații nu sînt suficiente, decît pentru depistarea copiilor talentați și orientarea lor înspre școlile speciale. Prin mijlocirea lor, însă, nu se poate face educarea unui spectator instruit, cu gust elevat și capabil să formuleze judecăți de valoare artistică. Credem, însă, că, procedeele specifice educării școlarilor, în acest domeniu, pot fi simțitor sporite. Fie că școlarii le primesc în cadrul orelor cuprinse în planul de învățămînt, fie în cadrul cercului pe materii, predarea acestor cunoștințe nu se poate face fără material demonstrativ. Cum însă muzee de artă

plastică nu are fiecare oraș, se pune problema de a suplini aceste lipsuri prin mijloace cît mai potrivite. Desigur, se pot utiliza albumele cu ilustrații după operele plastice cele mai reprezentative. Personal, însă, cred că tot filmul și aparatul de proiecție aduc rezolvarea cea mai completă și mai economică. Școlile pot primi reproduceri și diapozitive și, eventual, filme documentare după tablourile din orice muzeu din țară. Aș îndrăzni să merg mai departe și să spun că aceste reproduceri se pot obține după lucrările plastice de la muzeele celebre din orice țară. Deocamdată, însă, pe plan interior, s-ar putea asigura pentru toate liceele reproducerile necesare după tablourile și sculpturile celebre pe care le posedă muzeele din orașele țării noastre.

Conferințele cu subiecte din istoria artelor plastice, care se organizează destul de rar în orașele de provincie, le-ar putea utiliza atît școlile, cît și casele de cultură. Informația din domeniul artelor plastice cu care un tînăr absolvent de liceu vine la universitate este săracă, lacunară și nu-i oferă o orientare în domeniul curentelor artistice, nu-i creează nici cele mai modeste coordonate estetice pentru un gust format. Pentru completarea pregătirii viitorilor absolvenți, în cadrul cercului de desen trebuie să apară conferințe săptămînale sau bilunare, cu proiecții, demonstrații și discuții din istoria artelor plastice, după un plan tematic bine alcătuit, care apoi pot fi repetate și pentru părinții din oraș. Ca să sporească interesul publicului în direcția cunoașterii acestor arte, fără îndoială că profesorii de desen trebuie să facă primii pași.

Există o serie de indicii, care, interpretate, arată că și în domeniul *educației muzicale* trebuie să fie intensificate eforturile pentru depășirea nivelului atins pînă în prezent. Iată cîteva din aceste indicii : din 100 de absolvenți ai liceului, se prezintă la examenele de admitere în conservatoarele de muzică aproximativ 1%, din care reușesc 0,50%. Pregătirea muzicală a celor admiși este slabă și greutățile primilor ani de studiu sînt mari. Dintr-o statistică făcută de subsemnatul reiese că reușesc să învingă aceste greutăți numai studenții care posedă acasă un instrument muzical, unde există deci o oarecare tradiție muzicală în familie. Frecvența studenților de la facultățile neartistice în sălile de concerte simfonice este redusă, în raport cu numărul lor din centrul universitar, în schimb concertele de muzică ușoară îi mobilizează în masă.

Școala noastră reușește, pînă la un punct, să îmbogățească impresiile muzicale, să creeze o dispoziție afectivă comună la cei care cîntă, să dezvolte priceperi și deprinderi elementare de ordin muzical, privind limbajul muzical etc., dar pentru formarea unui spectator priceput și cult mijloacele educative trebuie să fie amplificate. Formele organizatorice menționate în cadrul artelor plastice pot fi reluate în considerare : cercul muzical, conferințele cu teme din istoria muzicii, cu cît mai multe exemplificări cuprinzînd etapele mari de dezvoltare și pe creatorii cei mai reprezentativi, modalitățile de expresie ale muzicii, interpretări ilustrative executate de corul liceului și de către tinerii care învață un instrument, seri de artă organizate pentru elevi și părinții lor, la care să-și dea concursul cercurile de literatură, de arte plastice și de muzică. Mijloacele tehnice de reproducere și multiplicare a pieselor muzicale

sînt astăzi deosebit de dezvoltate, încît prezența în sălile de concerte a celor mai bune orchestre și a unor mari compozitori nu mai este o problemă.

Credem că vechile școli normale și actualele școli pedagogice, cu planul lor de învățămînt, pot fi luate ca punct de plecare în domeniul educației muzicale. În aceste școli toți elevii învățau un instrument muzical. Este obiectivul de viitor pe care trebuie să-l avem în vedere în planurile de reorganizare a educației muzicale în școli. Fie că elevii vor învăța instrumentul în cadrul cercului muzical, fie conduși de un specialist care să dubleze pe actualul profesor de muzică, fără generalizarea educației instrumentale — cu pretenții de început modeste — nu ne putem aștepta la depășirea nivelului atins pînă în prezent de tinerii noștri spectatori, absolvenți de liceu.

Gustul publicului, sporirea numărului iubitorilor de artă, depind de interesul pe care putem să-l trezim pentru acest măreț meșteșug, prin care omul reușește să se reprezinte pe sine și să se privească, apoi, cu plăcere deosebită — cum spune Marx [5] — pentru că, de fapt, este vorba de o lume pe care, cunoscînd-o, omul a transformat-o și a creat-o din nou.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

(Резюме)

То, что было сделано до сих пор в нашей стране для художественного воспитания трудящихся масс, имеет огромное значение. Кроме средств художественного воспитания, применяемых в общеобразовательной школе — что представляет собой основу подготовки всех граждан нашей страны — автор предлагает применять некоторые вспомогательные приемы для формирования эстетического чутья, эстетического суждения и для выявления творческих способностей и развития таланта. Усилия, сделанные с целью формирования культурного зрителя, должны быть интенсифицированы в особенности в области музыки и изобразительных искусств.

Предлагается создать и применять в каждом лицее «фильмотеку» с кинофильмами-спектаклями, диафильмами со сценами из главнейших драматических произведений, репродукциями картин и т. д.; кроме того, — выступления с докладами из истории музыки и изобразительных искусств, дискуссии в художественных кружках, а также изучение игры на одном инструменте.

L'ÉDUCATION ARTISTIQUE À L'ÉCOLE

(Résumé)

Ce qui s'est réalisé jusqu'a présent dans notre pays pour l'éducation artistique des masses a une valeur particulière. A part les moyens d'éducation artistique applicables dans l'école de culture générale, qui constituie la base de l'éducation de tous les citoyens, l'auteur suggère l'utilisation de procédés supplémentaires pour la formation du goût esthétique du jugement de valeur esthétique ainsi que pour dépister les aptitudes créatrices et la formation du talent. Les efforts faits pour la formation d'un

[5] K. Marx — Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, Editura pentru literatură politică, București, 1953, p. 46.

spectateur cultivé, qui puisse motiver son attitude par rapport au beau, doivent être augmentés, spécialement dans les domaines de la musique et des arts plastiques. L'auteur propose la formation et l'utilisation d'une „filmothèque" dans chaque lycée, qui comprenne des films spectacles, des diapositifs et des reproductions des principales oeuvres dramatiques, plastiques et musicales du pays et de l'étranger, ainsi que des conférences ayant des sujets extraits de l'histoire des arts plastiques et de la musique, des démonstrations et des discussions dans les cercles des disciplines artistiques, qui se dérouleraient selon un plan technique bien mis au point, et qui se répéteraient pour les parents des élèves ; l'auteur propose en plus l'introduction d'un instrument musical.

ARTISTIC EDUCATION AT SCHOOL

(Abstract)

What has been achieved hitherto in our country for the artistic education of the masses has an important value. Besides the means for artistic education which can be applied in the school for general culture, which is the basis of the education of all citizens, the author suggests the use of supplimentary means to form the esthetic taste, the judgment of esthetic value, and the discovery of creative aptitudes and the building up of talents. The efforts made to form an educated spectator, capable of justifying his attitude towards the beautiful, should be amplified specialy in the realm of music and plastic arts.

The author proposes the setting up and the use of a „filmotheque" in every gymnasium ; this should include filmsshows, diapositives and reproduction of the main dramatic, plastic and musical works from abroad and from our country, lectures with subjects taken from the history of plastic arts and music, demonstrations and discussions in the circles of artistic disciplines which should be carried out according to a plan of well selected subjects and repeated for the pupil's parents ; the author also recommends the introduction of the study of a musical instrument.

Rolul opiniei colective în educarea elevilor de vîrstă școlară mică

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY
și NICOLAE TOTOIANU

Elevii, chiar dacă formează ceea ce numim *obiect al educației*, nu pot fi concepuți ca simpli asimilatori de cunoștințe și de influențe. Ei participă activ la organizarea și desfășurarea vieții și a muncii școlare, atît individual, cît și în ansamblu. În anumite condiții, acest fel de activism al lor primește o evidentă semnificație pedagogică, cu atît mai profundă, cu cît elevii devin purtătorii și exponenții exigențelor școlare. Acest fapt este pe deplin posibil, deoarece elevii nu numai că nu trăiesc izolați sau alături doar unii de alții, ci între ei se stabilesc strînse raporturi de influențare reciprocă, în colective organizate pe temeiul principiului responsabilității, unde fiecare individ este răspunzător pentru soarta întregului colectiv, pentru îndeplinirea sarcinilor care îi stau în față, iar colectivul poartă grija fiecărui membru al său.

În aceste condiții, unul din cele mai puternice mijloace de influențare reciprocă între elevi este *opinia publică* ce domnește în clasa și în școala respectivă. Opinia publică este poate și cel mai important atribut educativ al colectivului de elevi, care acționează cu multă eficiență și, am putea spune, în permanență.

Rolul educativ al opiniei publice a elevilor este sesizat și recunoscut atît în practica muncii educative, cît și în literatura pedagogică. În tratarea și discutarea problemelor privind educația morală a elevilor, mobilizarea lor pentru ridicarea nivelului la învățătură și întărirea disciplinei conștiente și mai ales rolul educativ al colectivului de elevi, sînt frecvente referirile care subliniază importanța formării și a folosirii opiniei publice. În studiile pedagogice de la noi întîlnim asemenea formulări: „Treptat, treptat se formează opinia sănătoasă a colectivului, element atît de important în desfășurarea muncii educative" [1], sau „În același timp, asemenea ore constituie un exercițiu în formarea opiniei colective, a simțului critic și a simțului de răspundere" [2]. Cu toate acestea, în lite-

---

[1] A. Vasilescu și A. Cazacu, *Unitatea procesului educativ la clasele mici*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1963.

[2] I. Drăgan, *Cu privire la planificarea, pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție*. „Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

ratura noastră pedagogică sînt extrem de puține studii, care să se refere în mod direct la această problemă. În acest sens, putem aminti articolul *Opinia elevilor adolescenți în problema necesității și eficacității sancțiunilor școlare* [3] de G. Dan-Spînoiu și studiul lui A. Dancsuly cu titlul *Probleme ale formării opiniei publice a elevilor* [4].

Deși se acceptă ca un fapt constatat că opinia publică în școală este un atribut al colectivului de elevi, o manifestare a conștiinței și a gradului lui de dezvoltare și care se formează pe temeiul întregului ansamblu de influențe și activități educative, totuși se ridică numeroase probleme pedagogice care se impun a fi cercetate și chiar experimentate. Opinia publică a elevilor nu poate fi privită ca ceva dat, ci ea se află în continuă evoluție, schimbare, manifestîndu-se în mod specific la diferite vîrste și diferite situații concrete. Cercetările pedagogice din acest domeniu sînt chemate să studieze geneza formării și a dezvoltării opiniei publice, modalitățile optimale ale acestui proces, să evidențieze formele de manifestare a opiniei elevilor în anumite situații tipice, precizînd mijloacele cele mai potrivite de folosire și stimulare a acesteia în scopul influențării și mobilizării elevilor pentru atingerea obiectivelor ce le stau în față.

În studierea acestei probleme, de un real sprijin ne sînt cercetările sociologice și social-psihologice referitoare la rolul, locul, formarea și manifestarea opiniei publice în societate, în general, și în socialism, în special. Aceasta pentru faptul că opinia publică școlară, deși se manifestă în forme specifice, condiționate de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de situația și starea concretă a muncii educative din școală, se află într-o strînsă corelație cu opinia publică socială. De aceea, logica formării și a manifestării opiniei publice din școală (ca și a întregii munci educative) nu poate fi alta decît cea existentă în practica vieții sociale, aceasta din urmă oferind un bogat arsenal de metode și procedee care îmbogățesc considerabil procesul de educare a tineretului școlar, implicit și pe cel al formării opiniei lui publice.

În general, opinia publică — ca un fenomen complex al vieții spirituale a societății — se găsește într-un raport dialectic cu întregul proces al dezvoltării conștiinței sociale. Pe de o parte, ea este o formă de manifestare a acesteia, exprimînd îndeosebi aspectul valorificator al conștiinței sociale. Într-o unitate internă cu aspectul reflectoriu al conștiinței sociale, opinia publică exprimă, prin forme active de aprobare și dezaprobare, conținutul apreciativ al acesteia. Ea apare „ca o apreciere a faptelor, activității oamenilor, diferitelor relații, evenimente sociale, sub forma unor judecăți emise de un colectiv, de o clasă sau o colectivitate umană mai largă, prin care aceasta își exprimă atitudinea de aprobare sau dezaprobare prin prisma intereselor, scopurilor și sarcinilor concrete care stau în fața colectivității respective" [5].

---

[3] „Revista de psihologie" nr. 1/1964, p. 59.
[4] „Revista de pedagogie" nr. 9/1963, p. 12.
[5] Gh. Epure, *Opinia publică*, din vol. *Dezvoltarea suprastructurii socialiste în România*, Editura politică, 1960, p. 304.

Pe de altă parte, opinia publică, prin variatele ei forme de manifestare, exercită o influență permanentă asupra formării și dezvoltării conștiinței sociale, asupra concepției și mentalității fiecărui individ. Această unitate și raport dialectic ce există între conștiința socială și opinia publică explică natura și esența celei din urmă, constituind în același timp temeiul metodologic al cercetării acestui fenomen.

Creșterea rolului activ al maselor în conducerea și rezolvarea treburilor obștești, lărgirea continuă a formelor de participare ale acestora la viața politică, economică și culturală, creează condiții tot mai largi și multilaterale de manifestare a opiniei publice. Ca o expresie a conștiinței socialiste a maselor, opinia publică se manifestă, înainte de toate, față de problemele majore ale dezvoltării economice și culturale. Ea mobilizează oamenii muncii pentru realizarea obiectivelor mari ale desăvîrșirii construcției socialiste, ridică cerințe sporite privind activitatea și comportarea oamenilor. În același timp, opinia publică înaintată dezaprobă, frînează acele manifestări și atitudini care nu sînt în acord cu idealurile noastre, cu principiile moralei comuniste. Sfera de acțiune a opiniei publice se lărgește continuu, cuprinzînd tot mai multe aspecte ale vieții cotidiene, ale raporturilor dintre oameni, nu numai la locul lor de muncă, ci și în familie, în relațiile lor particulare, încurajînd cele mai bune exemple de comportare și criticînd fără cruțare pe cele negative.

★

În cercetarea rolului și a procesului de formare a opiniei publice în școală am pornit de la clasele mici, considerînd că în felul acesta problema va putea fi urmărită în geneza și dezvoltarea ei, că se vor reliefa acele elemente inițiale ale opiniei școlare care stau la baza dezvoltării și a manifestării ei în clasele mai mari. Alegerea acestei căi ne-a fost sugerată și de faptul că în rîndul pedagogilor rolul opiniei publice în clasele I—IV, chiar și existența ei, sînt mult controversate, unii considerînd că în aceste clase nici nu se poate vorbi, în sensul strict al cuvîntului, de această problemă. Primele noastre investigații ne-au convins însă că și în aceste clase opinia elevilor este prezentă și are un rol activ, chiar deosebit de eficient, în educarea elevilor. Evident că aici nu putem atribui acestei noțiuni aceleași caracteristici ca la clasele mari sau ca la adulți. Un procedeu deductiv rigid, prin care se stabilesc corespondențe și aplicații precise ale noțiunii de *opinie publică*, ca un fenomen social bine definit, la realitățile vieții spirituale a elevilor din clasele I—IV, poate să ducă cu ușurință la negarea existenței și a valabilității ei în aceste clase. Pornind însă de la observarea vieții în colectiv a elevilor de această vîrstă, de la atitudinea și manifestările lor față de problemele concrete ale activității din clasa respectivă, se poate stabili cu certitudine că în rîndul acestor elevi se formează o anumită opinie și că aceasta constituie un însemnat factor educativ, o modalitate eficientă de influențare asupra comportării elevilor, de care învățătorii cu experiență se folosesc în mod sistematic.

Această opinie care ia naștere în rîndul elevilor din clasele I—IV, în raport cu opinia publică socială, are un pronunțat caracter specific,

atît în ceea ce privește conținutul, cît și formele ei de manifestare. Pentru a nu o identifica întru totul cu caracteristicile opiniei publice sociale, am considerat că este mai nimerit s-o denumim *opinie colectivă*, ceea ce sugerează și caracterul ei de grup, mai limitat și mai restrîns.

Cercetarea noastră s-a desfășurat timp de trei ani în mai multe școli din orașul Cluj. În primii doi ani, am efectuat observații sistematice în trei școli, iar cu un caracter mai sporadic am urmărit probleme și în alte școli. De un real folos ne-au fost convorbirile cu un număr de 22 învățători, care, pe baza unei experiențe personale îndelungate, ne-au furnizat date și constatări valoroase.

De asemenea, pe baza unui chestionar care a cuprins mai multe întrebări referitoare la primele forme de manifestare a opiniei colective a elevilor, la condițiile de dezvoltare și îndrumare a acesteia, am obținut date din partea a 52 învățători din diferite școli.

În acest an școlar, în urma analizei materialului faptic obținut în anii precedenți pe cale observativă, am realizat o strînsă colaborare cu învățătorii din cele trei școli amintite, cu scopul realizării unui sistem de influențe și acțiuni care să favorizeze procesul de formare a opiniei colective a elevilor, cît și folosirea ei în munca educativă.

În cercetare ne-am folosit și de unele chestionare (anchete) aplicate elevilor din clasele III—IV, pentru a afla părerea unui grup mai mare de elevi despre unele probleme de interes comun ale vieții lor colective și a confrunta atitudinea lor deschisă cu ocazia discutării acestor probleme, precum și cu raporturile și influențele reciproce dintre elevi.

În cadrul unui chestionar (pe care îl prezentăm) s-a solicitat elevilor să numească pe cei mai buni elevi și pe cei cu rezultate mai slabe la învățătură din clasa lor și să argumenteze alegerea. De asemenea, li s-a cerut să arate ce au făcut și ce s-ar mai putea face pentru schimbarea atitudinii și comportării nejuste a unor elevi. Prin această anchetă am intenționat să cunoaștem în ce măsură există unanimitate în desemnarea celui mai bun, respectiv a celui mai slab elev din clasă, și de ce natură sînt argumentele pe care ei își sprijină aprecierile.

Tabelul de mai jos (nr. 1) ne arată că în aceste clase există deja o anumită opinie generală în calificarea și aprecierea colegilor lor, mai ales în cazurile mai evidente.

Tabelul nr. 1

Clasa	Nr. elevilor	Citarea de către fiecare elev a aceluiași dintre cei :		Media pe elev a motivelor aduse, pe care și-a sprijinit citarea elevilor	
		buni %	slabi %	buni %	slabi %
III	102	66,00	71,45	3,44	2,88
IV	102	57,00	60,25	2,63	2,12

Relativa omogenitate cu privire la părerile elevilor în aprecierile făcute este un indiciu al faptului că în cadrul colectivului de elevi au apărut anumite criterii generale, care se manifestă sub forma unui curent de opinii împărtășit de majoritatea lor. Este demn de remarcat și faptul că conținutul acestor criterii reflectă exigențele școlare, ceea ce înseamnă că ele au fost asimilate și constituie astfel un temei în caracterizarea comportamentului elevilor în cadrul colectivului.

Se poate remarca faptul că în ceea ce privește aprecierea celui mai bun elev, mai demn de a fi dat exemplu pozitiv, precum și în citarea elevului care se situează pe un plan mai necorespunzător în colectiv, se stabilesc anumite diferențe între clasa a III-a și a IV-a. De exemplu, în clasa a III-a 66% din elevi enumeră ca cel mai bun pe același elev, în timp ce în clasa a IV-a același lucru îl fac elevii în proporție de numai 57% iar în ceea ce privește elevul slab, diferențele sînt cuprinse între 71,45% și 60,25%. Această diferență arată tendința celor din clasa a IV-a de a recurge la criterii mai personale și mai diferențiale. Aceste criterii mai variate, dar în concordanță cu interesele comune ale clasei indică de asemenea primul semn după care opinia colectivă se constituie pe baza unei asimilări mai conștiente a sensurilor care asigură unitatea de vederi și acțiuni în colectiv. Cantitativ, există deosebiri în favoarea clasei a III-a și în ceea ce privește numărul motivelor aduse în caracterizarea de „bun" sau „slab" a elevilor. Analiza acestor motivații scoate însă la iveală că la clasa a III-a acestea țin de anumite impresii mai mărunte, pe cînd la elevii din clasa a IV-a ele se degajă dintr-o privire și apreciere mai corespunzătoare a elevului. Iată cum, dacă în desemnarea celui mai bun elev la clasa a IV-a criteriile elevilor au fost mai diferențiate, mai elective decît ale celor din a III-a, la susținerea alegerii lor motivația a fost mai unitară la primii și mai difuză, mai impresionistă, la cei din clasa a III-a.

Gama și natura criteriilor invocate în aprecierile elevilor sînt cuprinse în tabelul de mai jos (nr. 2).

Ceea ce se desprinde ca fiind mai important în această privință este faptul că la ambele clase învățătura constituie un argument constant. De asemenea, este important și faptul că, în cazul celor mai buni elevi, ea este pusă în directă legătură cu disciplina din clasă (54,90%). În cazul celor mai slabi, însă, aceștia sînt apreciați mai diferit între clase. La clasa a III-a rolul disciplinei în clasă în explicarea rezultatelor insuficiente ale celor slabi este considerat a fi mult mai mare față de clasa a IV-a.

În general, în criteriile care se adoptă se constată o mare persistență a cerințelor regulamentului școlar printre elevii acestor clase. Permanenta preocupare din partea elevilor de a se înscrie cît mai mulți printre cei care vor primi cravată de pionier face, de asemenea, ca în comportarea lor să se ateste că pentru calitatea de pionier este necesar a-și modela comportamentul și atitudinile atît în școală, cît și în afară de zidurile ei.

Un alt aspect al problemei ce se desprinde din anchetă se referă la măsurile luate sau propuse de elevii anchetați pentru schimbarea colegilor slabi (tabelul nr. 3).

Tabelul nr. 2.

Clasa	Nr. elevilor anchetați	Obiectivul anchetei: aprecierea elevilor ca:	Frecvența criteriilor adoptate de elevi în aprecierile făcute							
			Învățătura %	Disciplina în clasă %	Comportarea în afară de clasă %	Comportarea în afară de școală %	Comportarea în familie %	Măsura în care dă ajutor %	Ținuta %	Alte criterii %
III	102	buni	84,31	54,90	45,09	47,05	26,47	30,38	21,55	28,43
		slabi	53,92	59,80	47,05	53,92	11,76	4,80	15,58	38,23
IV	102	buni	79,41	54,90	37,25	37,25	8,83	13,72	5,88	34,31
		slabi	53,92	47,05	35,29	31,37	1,86	1,86	2,95	41,17

În aprecierea dată elevilor buni sau slabi de către un elev apar în același răspuns mai multe criterii, după care elevul îl consideră astfel, ceea ce înseamnă că același elev care a dat răspuns aduce mai multe puncte de vedere în susținerea aprecierii lui. Procentajul pentru fiecare din criterii, raportat la numărul elevilor care au dat răspuns, indică frecvența sa în răspunsurile date.

Tabelul nr. 3

Analiza răspunsurilor în legătură cu acțiunile întreprinse de fiecare elev									
Clasa	Nr. elevilor anchetați	Din totalul elevilor anchetați		Observație %	Sfat %	Ajutor %	Acțiuni pe linie de pionieri %	Vizite în familie %	Alte acțiuni %
		Au dat răspuns %	Nu au dat răspuns %						
III	102	86,27	13,73	29,54	26,30	51,25	7,07	13,62	2,27
IV	102	76,47	23,53	48,71	37,17	43,56	24,37	32,05	24,37

Analiza răspunsurilor în legătură cu acțiunile propuse de fiecare elev						
Din totalul elevilor anchetați		Obligare %	Pedepsire %	Popularizare %	Satirizare %	Alte acțiuni %
Au propus %	Nu au propus %					
25,49	74,50	69,23	7,69	—	—	26,91
72,54	27,45	43,24	18,91	41,89	13,48	35,13

Datele din tabel atestă faptul că este prezentă la elevii de această vîrstă preocuparea față de eliminarea lipsurilor din comportarea colegilor lor și că există o anumită omogenitate în privința măsurilor luate sau propuse, măsuri care sînt în concordanță cu mijloacele educative utilizate de școală. Elevii subliniază rolul observației, al sfătuirii, al atragerii atenției asupra îndatoririlor de elevi etc. Deși nu putem stabili diferențe concludente în această privință între clasa a III-a și a IV-a, totuși, reține atenția faptul că măsurile luate și mai ales cele propuse de elevii clasei a IV-a sînt mai bogate și mai variate. La aceștia apar măsuri cum ar fi popularizarea, satirizarea și altele, ceea ce se explică prin viața lor mai intensă de colectiv și în cadrul organizației de pionieri, precum și prin sesizarea de către ei a rolului și puterii opiniei publice. Faptul că propunerile de viitor sînt mult mai numeroase din partea elevilor clasei a IV-a arată că aceștia întrevăd în cadrul școlii și al colectivului posibilități mai multe de acțiune educativă.

Deși sîntem conștienți de relativitatea datelor și a constatărilor făcute pe marginea acestei anchete, totuși, considerăm că ele aduc anumite lămuriri și sublinieri privind natura și rolul opiniei colective în rîndul școlarilor mici. Din sinteza datelor obținute prin căile menționate se desprind unele aspecte privind specificul procesului de formare și de dezvoltare a opiniei colective la școlarii mici, pe care se întemeiază propriu-zis metodica muncii educative referitoare la această problemă.

Opinia colectivă a elevilor, ca și opinia publică în general, nu este un fenomen de sine stătător, izolat de întregul proces de formare a conștiinței. Ea poate fi studiată și înțeleasă în raport cu dezvoltarea intelectuală și morală a elevilor. Deși în procesul de formare a opiniei colective a elevilor există unele procedee mai mult sau puțin specifice, rolul hotărîtor îi revine întregului sistem de instruire și educare a elevilor, ansamblului influențelor organizate și spontane ce se exercită asupra conștiinței lor. În legătură cu aceasta se pune problema considerării științifice a unor particularități în asimilarea vieții colective la școlarul mic, pentru a fi valorificate în sensul formării unor elemente de opinie colectivă.

Pentru elevul mic lumea nouă a școlii, deși apare mult influențată de colectivitatea din care a venit, prezintă o serie de aspecte și cerințe neobișnuite, pe care el nu le poate înțelege și însuși în mod conștient decît după un timp mai îndelungat. Este neobișnuit pentru el noul regim de viață, precis organizat, în care un loc important îl ocupă învățătura, lăsînd un teren mai limitat jocului. Disciplina și viața colectivului clasei impun, de asemenea, o acomodare destul de rapidă și o renunțare și înfrînare a acelor dorințe și impulsuri care nu sînt în concordanță cu interesele și cerințele generale. Apare în viața elevului și o nouă autoritate, în persoana învățătorului, de la care el aude multe lucruri interesante, dar care exprimă în același timp o seamă de exigențe pe care el trebuie să le îndeplinească.

În obișnuirea elevilor cu această situație nouă trebuie avut în vedere faptul că ei încă nu înțeleg semnificația învățăturii, latura intelec-

tuală a activității lor viitoare. Pe ei îi atrage mai mult aspectul exterior al vieții școlare și al celei din colectiv. Însă, chiar și elevii din clasele I-II își pot da seama, într-o anumită măsură, de necesitatea învățării și de semnificația notelor ca reprezentare a efortului și a rezultatelor obținute în munca școlară. Acestea se întemeiază însă pe o motivare pur exterioară și de moment (să fie observați și apreciați de învățător, de părinți, să primească note etc.). Datorită caracterului limitat și puțin conștient al experienței lor morale, aprecierea de către ei a faptelor de conduită depinde de situațiile concrete în care se manifestă însușirile persoanei respective. La elevii de această vîrstă încă nu putem vorbi despre un sistem de reprezentări și noțiuni morale. De aceea, ei nu pot să detașeze fapta morală din situația concretă pentru a o aplica și la alte situații. Aceeași persoană poate fi, după părerea lor, într-o zi bună, iar în altă zi rea, în funcție de faptele concrete săvîrșite de aceasta.

În urma muncii educative depuse de învățător, elevii claselor I-IV își dau seama însă relativ ușor de ceea ce este bine și de ceea ce este rău în sfera lor restrînsă de viață și de activitate școlară. În limitele acestei sfere, aplicînd criteriul încă puțin diferențiat de „bine" și „rău", școlarii mici își manifestă părerea lor despre comportarea și atitudinea colegilor lor, în legătură cu măsura în care își învață lecția, respectă disciplina, punctualitatea, își pregătesc temele, cu atitudinea pe care o au unii față de alții, cu felul în care se comportă pe stradă etc. Încetul cu încetul, sfera aprecierilor lor se lărgește, cuprinzînd cerințele prevăzute în *Regulile de purtare pentru elevi*. Deși atitudinea și aprecierile lor nu se întemeiază pe înțelegerea generalizată a cerințelor morale și pe convingeri bine definite, ci sînt judecăți simple, empirice, datele obținute ne arată că acestea îndeplinesc un rol important și activ în formarea conduitei și a comportării elevilor.

În clasele I-IV nu se poate vorbi încă de colective formate și închegate. Elevii de această vîrstă în prea mică măsură pot să înțeleagă legătura vieții lor cu cea a colectivului și să se conducă după această idee în relațiile cu colegii. Ei nu năzuiesc încă spre o comuniune, spre o unitate spirituală, cum năzuiesc preadolescenții, de exemplu. Cu toate acestea, ar fi greșit să se susțină că în aceste clase colectivul n-ar avea un rol important în viața micilor școlari. Deși nu în mod durabil (mai ales în primele clase), ei nutresc sentimente de atașament față de clasa lor, de locul lor comun de muncă, se bucură de succesele clasei etc. Părerile și aprecierile colectivului le mobilizează dorința de a se arăta curajoși, capabili, autoritari, pretind să li se recunoască aportul, să fie dați de exemplu etc. Se formează treptat și sentimentul datoriei și al răspunderii colective, în procesul realizării în comun a unor sarcini școlare și extrașcolare. Elevii încep să fie preocupați de felul cum se realizează sarcinile (accesibile înțelegerii lor) care se pun în fața clasei, se interesează de comportarea colegilor, se bucură și sînt mîndri de succesele comune, sînt dispuși să se ajute reciproc etc. Toate acestea atestă faptul că colectivul de elevi este un factor de influențare educativă și în cla-

sele I—IV, evident la nivelul și sub formele specifice dezvoltării intelectuale și morale a elevilor de această vîrstă.

Pe lîngă cunoașterea particularităților școlarului în ce privește integrarea în viața colectivă a clasei, se pune problema valorificării modalităților specifice prin care se creează și se dezvoltă opinia colectivă la elevii acestor clase. Datorită faptului că școlarii mici (mai ales cei din primele două clase) nu au încă o conștiință morală formată și o conduită elaborată și consolidată, existența și rolul opiniei colective se află într-o determinare directă și nemijlocită a acțiunilor concrete întreprinse cu acești elevi de felul cum este organizată și cum se desfășoară viața lor în clasă și de modul în care sînt antrenați în rezolvarea sarcinilor lor comune. De aici și marile deosebiri ce se pot constata în această privință de la o clasă la alta.

Deși în primele două clase nu putem vorbi de un curent de opinii în rîndul elevilor în sensul strict al cuvîntului, totuși, elemente de opinie colectivă se manifestă și aici în mod evident. Formarea și manifestarea acestora depind într-o măsură însemnată de educația și experiența anterioară a elevilor respectivi. Mediul din care vin copiii (grădinița, familia) constituie o premisă de la care se pornește în formarea opiniei colective.

În multe cazuri, prima și cea mai importantă problemă a primelor zile de școală este crearea unei opinii favorabile față de viața școlară. Copiii să-și dea seama că e bine, util și interesant să meargă la școală. Aceasta se realizează nu numai prin caracterul antrenant al regimului școlar, prin impresiile și evenimentele noi pe care le oferă elevilor viața școlară, ci și prin crearea unor asemenea situații în care elevii să-și dea seama de importanța muncii lor și să se bucure de succesele obținute. Încă din această perioadă este important ca elevii să simtă că succesul clasei depinde și de munca lor, că, de asemenea, colectivul are nevoie și de aportul personal al fiecărui elev. O astfel de atmosferă constituie nu numai un puternic stimulent, dar trezește interesul elevilor față de munca și de succesul colegilor lor, încît pe acest temei se nasc anumite forme simple de ajutor reciproc.

Prin modul său de organizare, activitatea școlară, chiar și pentru elevii mici, este de natură să necesite, să formeze și să dezvolte o atitudine de apreciere, de promovare sau de condamnare colectivă a actelor săvîrșite de colegii lor. Cuprinși în formele muncii pe care clasa o desfășoară în scopul unor realizări exemplare, în întrecere cu altele pentru un loc fruntaș în școală, elevii dau dovadă de o opinie deosebit de activă, dar care se exercită astfel mai ales în cazul rezolvării problemelor pe care unele elemente codașe le pun clasei.

Opinia elevilor din primele clase vizează aspectele concrete ale vieții și muncii lor școlare și mai ales pe cele exterioare, ușor sesizabile. Ea se referă, de exmplu, la întîrzierile de la ore, la păstrarea curățeniei în clasă, îngrijirea mobilierului, pregătirea temei de acasă, la atitudinea față de cei care ascund adevărul sau nu respectă regulile de joc, nu se comportă frumos pe stradă etc. Unii dintre elevi se atașează opiniei colective din spirit de imitație, iar alții datorită influențării lor fie de

către învățător, fie de către cei care manifestă deja o oarecare personalitate. În esență, în primele clase, învățătorul, ca o autoritate absolută în ochii elevilor, generează și dirijează curentul de opinie colectivă. Majoritatea elevilor caută să-l imite și-i dau o ascultare totală, denunțînd prin „pîră" tot ceea ce nu se încadrează în dispozițiile și „dorința" acestuia. Depinde de priceperea învățătorului depășirea cît mai grabnică a acestei etape. Din acest punct de vedere, preocuparea învățătorului pentru crearea unor situații în care elevii să-și formeze păreri independente și să și le arate este de cea mai mare importanță. Învățătorii cu experiență nu se folosesc în mod simplist și unilateral de autoritatea lor, ci urmăresc în permanență să antreneze în mod activ elevii în rezolvarea problemelor lor comune, le cer părerea, îi solicită ca ei să găsească soluția adecvată, să întreprindă anumite acțiuni, să nu tolereze lipsurile etc. Discutarea în colectiv, pe înțelesul elevilor și pe temeiul experienței lor, este una din modalitățile importante ale formării unei opinii puternice și active în rîndul elevilor.

Părerile elevilor de această vîrstă nu se bazează pe convingeri formate. Ele sînt destul de instalabile, schimbîndu-se ușor de pe o zi pe alta. Sub impresiile și evenimentele noi elevii uită opinia lor anterioară. Aceasta explică și mobilitatea accentuată a curentului de opinii. În același timp, se evidențiază și o altă caracteristică a opiniei școlarilor mici, și anume că ea momentan se manifestă categoric, fără echivoc și ezitări. Aceste particularități ale opiniei colective din clasele mici impun necesitatea unei îndrumări și dirijări permanente și just orientate din partea învățătorului. Opinia elevilor trebuie creată și îndreptată în mod sistematic spre problemele concrete și imediate ale vieții și muncii colectivului.

Deși nu putem vorbi de o etapă nouă în procesul de formare a opiniei colective a elevilor din clasele III-IV, aici ne întîlnim totuși cu o serie de aspecte noi ale acestei probleme. Gradul mai avansat de închegare a colectivului clasei, sfera mai largă și conținutul mai bogat al activităților comune, creșterea în semnificație și ca volum a obiectelor de învățămînt și sporirea experienței proprii de viață a elevilor produc schimbări esențiale în procesul formării conștiinței lor morale. Un rol deosebit în această direcție îl cîștigă intrarea și activarea elevilor în cadrul organizației de pionieri.

Perspectiva mobilizatoare și atrăgătoare pe care o reprezintă la elevii claselor III-IV intrarea lor în rîndurile pionierilor generează un stimulent ce se traduce prin îndeplinirea exemplară a sarcinilor lor școlare, contribuind esențial la dezvoltarea spiritului de răspundere, atît față de munca lor, cît și față de problemele comune ale colectivului. Caracterul mai cuprinzător și mai variat al activităților susținute în cadrul organizației de pionieri, conținutul social mai accentuat al acestora, manifestarea mai largă a inițiativei și a independenței elevilor, stimulează puternic dezvoltarea opiniei colective. Pentru pionieri se creează posibilitatea ca, ridicîndu-se deasupra relațiilor de prietenie, să analizeze în mod exigent activitatea colegilor lor.

Datorită acestor condiții noi, opinia colectivă a elevilor reflectă mai adecvat și mai consecvent exigențele școlare, atitudinea elevilor față de sarcinile care stau în fața lor. Ea exprimă simțul de răspundere al elevilor față de învățătură și de disciplina clasei, față de îndeplinirea sarcinilor colective, apreciază sîrguința, conștiinciozitatea, tenacitatea în muncă și condamnă în același timp lenea, îngîmfarea, individualismul, comportarea nedemnă de un școlar etc. Criteriile de apreciere devin mai constante și mai întemeiate, spiritul critic se manifestă mai pregnant și cu discernămînt. Ei apreciază deja în mod critic obiectivitatea acordării notelor, justețea aprobărilor și a dezaprobărilor venite din partea învățătorului, formîndu-și păreri proprii despre colegii lor, despre multe aspecte ale vieții lor școlare și chiar despre unele fapte cu care se întîlnesc în afara acesteia, în viața socială. Toate acestea atestă că opinia colectivă a elevilor din clasele III—IV nu este determinată în mod absolut de influența și părerile învățătorului, ci ea dobîndește un anumit grad de independență. Mai mult, în anumite cazuri, datorită unor lipsuri în desfășurarea muncii educative, sau a unor influențe nejuste, în rîndul elevilor se poate naște o opinie opusă celei susținute de învățător. Ca urmare, în aceste clase sînt mult mai frecvente manifestările spontane, nedirijate, ale opiniei elevilor, precum și acțiunile inițiate de ei înșiși.

Această situație oferă posibilități multiple în direcția activizării opiniei colective a elevilor și a lărgirii sferei ei de manifestare. În procesul de formare a colectivului de elevi, punîndu-se accentul pe munca învățătorului cu activul de elevi, pe aplicarea principiului acțiunii paralele, elevii acestor clase sînt mobilizați să rezolve din ce în ce mai independent numeroase probleme ale vieții lor colective. Ei discută și caută soluții spre a veni în ajutorul celor rămași în urmă la învățătură, pentru lichidarea unor manifestări de indisciplină și pentru antrenarea fiecăruia la anumite acțiuni în afară de clasă (serbări, munci obștești etc.). Prin manifestarea spiritului de inițiativă și de independență se dezvoltă în mod simțitor opinia colectivă a elevilor, devenind un puternic stimulent în asimilarea și respectarea cerințelor școlare, în rezolvarea sarcinilor ce stau în fața elevilor.

★

Cercetarea efectuată ne permite ca, pe lîngă unele constatări și referiri metodice cuprinse mai sus, să formulăm în concluzie cîteva indicații generale, care să favorizeze dezvoltarea opiniei colective la elevii de vîrstă școlară mică :

1) Opinia colectivă a elevilor este o expresie a participării lor active la munca educativă din școală. Ea se formează treptat, în procesul vieții și activității zilnice a elevilor, în preocupările și eforturile depuse de ei în vederea realizării sarcinilor comune. De aceea, gradul ei de manifestare se află într-un raport direct cu procesul de formare și închegare a colectivului de elevi, cu bogăția și caracterul activității ce se desfășoară în cadrul acestuia. Trebuie create asemenea condiții ca opinia elevilor să se manifeste nu numai în adunări și discuții colective,

ci şi în viaţa şi activitatea lor de fiecare zi. În acest sens, este necesară îndreptarea manifestării opiniei colective a elevilor în direcţia înlăturării unor lipsuri din atitudinea şi comportarea lor, ca indisciplina, suflatul, copiatul, lenea, egoismul, duritatea etc. şi promovarea unor atitudini de răspundere faţă de sarcinile comune şi faţă de comportarea fiecărui elev.

2) Nivelul de dezvoltare intelectuală şi morală a elevilor de această vîrstă presupune din partea învăţătorilor o preocupare şi dirijare permanentă a curentului de opinii din clasă, mobilizarea acestuia spre fiecare problemă concretă din viaţa clasei. În toate problemele ce se ivesc, este bine să se solicite părerea elevilor, să se discute cu ei modul de rezolvare, să li se ceară aportul lor activ, subliniindu-se responsabilitatea fiecăruia faţă de sarcinile comune. Bogăţia faptelor şi a cazurilor concrete analizate cu elevii contribuie la dobîndirea unui anumit grad de generalizare a criteriilor lor de apreciere a activităţii şi comportării colegilor lor. De asemenea, în acest fel se evită însuşirea mecanică a cerinţelor şi se asigură înţelegerea acestora pe baza experienţei personale a elevilor.

3) Pe măsura dezvoltării colectivului de elevi, este necesar să se asigure un grad cît mai mare de independenţă şi iniţiativă în manifestarea opiniei elevilor şi în preconizarea de către aceştia a unor măsuri educative. Aportul elevilor (mai ales al celor din clasele III—IV) poate fi solicitat nu numai în iniţierea unor acţiuni educative şi în participarea lor activă la rezolvarea unor sarcini comune, ci şi în efectuarea unui control asupra felului cum se îndeplinesc angajamentele şi hotărîrile luate, discutîndu-se în colectiv constatările făcute cu aceste ocazii. Tutelarea excesivă frînează formarea unei opinii proprii şi conştiente.

4) În fiecare moment al vieţii colectivului de elevi, faţă de fiecare problemă ce se iveşte în clasă, educatorul trebuie să cunoască curentul de opinii ce există în rîndul elevilor, să prevină şi să înlăture pe cele nejuste şi să asigure manifestarea organizată a părerilor pozitive, îndreptarea şi mobilizarea acestora spre susţinerea sarcinilor ce stau în faţa şcolii.

Formarea opiniei colective a elevilor nu este un scop în sine, ci un mijloc eficient de influenţare a conştiinţei şi conduitei lor în spiritul idealurilor noastre educative.

РОЛЬ КОЛЛЕКТИВНОГО МНЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

(Резюме)

Учитывая специфику нравственного развития учащихся I—IУ классов, главное значение приобретает для учителя формирование у учащихся коллективного мнения.

На основе многочисленных систематических наблюдений, дискуссий с учителями и анкет, авторы пришли к выводу о том, что на этом школьном этапе существуют проявления, становление которых проходит в форме коллективного мнения.

Вначале это совершается под сильным влиянием учителя; постепенно, и в особенности в Ш—IУ-ых классах, они приобретают более самостоятельный характер и

проявляются однородно по отношению к учащимся, поведение которых оценивается, обсуждается и квалифицируется по критерию выполнения школьных задач.

Выводы очерка конкретизируются в некоторых методических указаниях, главнейшими из которых являются следующие: интерес к созданию коллектива, необходимость руководить формирование коллективного мнения, вовлечение учащихся в коллективное обсуждение общих вопросов, и др.

LE RÔLE DE L'OPINION COLLECTIVE DANS L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES DES PREMIERES ANNÉES SCOLAIRES

(Résumé)

Vu le caractère spécifique du développement moral des élèves de la 1-ère à la 4-ème classe, le problème de la favorisation de l'apparition et du développement de l'opinion collective des élèves constituie pour le professeur un objectif important.

De nombreuses observations systématiques, des discussions menées avec de nombreux membres du corps didactique, des enquêtes entreprises tant parmi les professeurs que parmi les élèves des 3-ième et 4-ième classes ont mené à la conclusion qu'il existe dans cette étape scolaire des manifestations qui se constituent sous la forme de courants et opinion. Au début, celles-ci se forment sous l'influence puissante du professeur, elles se manifestent par rapport aux problèmes concrets de la vie des élèves et ont un caractère instable. Petit à petit particulièrement dans les 3-ième et 4-ième classes elles prennent un caractère de plus en plus indépendant et se manifestent d'une façon unitaire vis-à-vis des élèves de la classe dont l'attitude est apréciée, jugée et qualifiée d'après le critérium prépondérant des obligations scolaires

Les conclusions de l'ouvrage sont concrétisées dans certaines indications de méthode, parmi lesquelles :l'intérêt pour la création de collectifs d'élèves, la nécessité de faire diriger le courant d'opinion par le professeur, la sollicitation de l'apport des élèves pour les débats collectifs des problèmes communs, leur participation à la solution de problèmes éducatifs au niveau de leur compréhension etc., — jouent un rôle plus important.

THE ROLE OF COLLECTIVE OPINION IN THE EDUCATION OF PUPILS OF SMALL SCHOLAR AGE

(Abstract)

Due to the specific character of the moral development of the pupils of the 1. st to 4. th classes, the problem of promoting the apparition and developping the collective opinion of pupils represent an important objective for the teacher.

On the basis of numerous systematic observations, of discussions led with many members of the didactic staff, of inquiries led among the teachers and among the pupils of the 3-rd and 4-th classes, the conclusion has been reached that, in this scholar stage there exist manifestations which build themselves up under the form of currents of opinion. Initially, these form themselves under the powerful influence of the teacher they manifest themselves towards the concrete problems of the pupils' life and they have a character of instability. Gradually, specially in the 3-rd and 4-th classes they acquire a character of increasing independence which manifests itself as a whole towards the pupils of the class, whose attitude is appreciated, judged and qualified according to the preponderant criterion of the school obligations.

The conclusion of the paper are presented under the form of indications of methods, the most outstanding being: the interest for the creation of collective groups of pupils, the necessity of having the current of opinion led by the teacher, the participation of the pupils to the collective discussions of common problems, the solving of educational problems by the pupils themselves, when these problems are at the level of their understanding, etc.

Probleme ale educației sexuale a tineretului școlar

Doctor MIRCEA PĂDURELEANU

Trăim o epocă a istoriei umane cînd în toate domeniile de activitate, paralel cu noile achiziții dobîndite pe planul cunoașterii, au loc serioase reconsiderări ale noțiunilor tradiționale. Nicăieri însă acest din urmă fenomen nu apare atît de pregnant ca în sfera relațiilor dintre oameni, unde explorările și investigațiile se află într-o etapă comparabilă cu aceea străbătută în vremea respectivă de științele naturii în cercetarea structurii materiei.

Raporturile între bărbați și femei, între părinți și copii, între băieți și fete din perioada adolescenței, pe de o parte — constituind nucleul relațiilor omenești — ca și concepțiile perimate, prejudecățile și neadevărurile acumulate de secole în jurul problemelor sexuale, pe de altă parte, nu cer oare elaborarea unor noi table de valori care să corespundă necesităților vieții și dezvoltării sociale actuale? Chestiunile pe care le punem în discuție sînt, ca atare, de o mare însemnătate, deoarece de răspunsul dat unor astfel de probleme depinde în bună parte progresul moral al generațiilor viitoare.

Dar a vorbi despre anumite părți ale corpului sau despre relațiile afectiv-erotice este un lucru complex și dificil. De ce să nu recunoaștem că discutarea realităților intime ale organismului e marcată de multe reticențe personale și nu arareori de poltronerie, chiar atunci cînd sentimentele noastre de pudoare sînt îndeobște menajate? Așa se explică de ce sociologia relațiilor sexuale a început să fie studiată pe baze strict obiective și științifice abia în ultimele decenii.

Aidoma unei taine ferecate sub lacăte, un văl de tăcere și ipocrizie s-a așternut timp îndelungat asupra exigențelor obscure ale organismului. Printr-un fel de reacțiune împotriva antichității grecești, care a cultivat în veacurile ei de înflorire frumusețea plastică a corpului omenesc, Europa medievală și bigotă a introdus intoleranța și represiunile față de manifestările firești ale instinctului genezic. Ca urmare, formele trupului au dispărut sub faldurile veșmintelor, iar femeile au trebuit să suporte tortura centurilor de castitate. A fost nevoie de marele val păgîn al Renașterii, de iluminismul salvator din secolul al XVIII-lea,

ca și de exaltarea romantică a strămoșilor noștri, spre a risipi miasmele acestui curent nesănătos și a reda corpului drepturile lui elementare.

Totuși, cu toate progresele realizate pe linia unei dezvoltări armonioase a făpturii umane, datorite îndeosebi aportului adus de învățămîntul laic, educația sexuală a adolescenților abia în ultimile decenii a început să capete drept de cetățenie și să constituie un obiect de preocupare pentru toți aceia, părinți, medici, sociologi, psihologi, educatori, interesați să contribuie la creșterea unui tineret echilibrat, în perioada de formare a personalității sale.

*

Cine este adolescentul, această ființă necunoscută — spre a utiliza faimoasa expresie a lui Carrel — care polarizează interesul atîtor categorii sociale ?

Tînăra tulpină umană se înalță zveltă și încrezătoare în lungii ani ai copilăriei. Pe nesimțite, printr-o tranziție lentă, organismul a ajuns în pragul pubertății. Iată însă că senzații confuze, ca o chemare nedeslușită, venită din viața organică, ascunsă, instinctivă a corpului, încep să-l frămînte. În acest moment al existenței, maturizarea obscură din perioada copilăriei săvîrșește o schimbare, un salt calitativ, deschizînd organismului un nou ciclu de viață : pubertatea.

Medicii și biologii vorbesc despre pubertate oprindu-se îndeosebi asupra laturii somatice, fiziologice a vîrstei tinere, exprimată prin modificările anatomice cunoscute și apariția funcției sexuale. Dar acest proces e încă departe de a fi pe deplin clarificat. Rigurosul determinism sexual, al cărui mecanism se declanșează în aparență atît de simplu, își dezvăluie noi laturi necunoscute pe măsură ce pătrundem în intimitatea fenomenelor. Cunoașterea hormonilor masculini și feminini ne oferă, fără îndoială, o bază de interpretare plauzibilă, dar încă incompletă, nesatisfăcătoare, în legătură cu vîrsta adolescenței. Nu cunoaștem în ce măsură factorii ereditari, această viață „în noapte" a organismului uman, contribuie la apariția procesului pubertății. De ce, de pildă, pubertatea oscilează în limite atît de largi, de la individ la individ, și mai ales după latitudini, putînd să se trezească la micul negru din zona ecuatorială la numai 10 ani, iar la tînărul lapon de lîngă cercul polar la 18 ani și chiar mai tîrziu ? De ce, de asemenea, apariția sexualității și stabilirea vieții genitale în adolescență au loc înainte de creșterea și dezvoltarea completă a organismului, iar atributele sexului se afirmă ca un fel de criză, de punct nodal al existenței omenești ?

Oricît de tipice apar însă schimbările anatomice ale organismului, ceea ce caracterizează adolescența este afirmarea vîrstei tinere ca un întreg — încadrată în ambianța sa familială și socială, în care latura spirituală, afectivă capătă o importanță tot atît de mare, dacă nu chiar precumpănitoare. De aceea, separația între partea somatică și cea psihică, între servituțile corpului și puterile spiritului, între limitele noastre și virtualitățile noastre reprezintă o falsă dicotomie, determinată de necesitatea expunerii și nicidecum de acceptarea a două componente în

cadrul personalității. E neîndoios că activitatea psihică, conștientă, a adolescentului intervine și în sfera sexuală sub diferite forme — curiozitate, imaginație, afectivitate — primind sau stimulînd efectele mecanismelor fiziologice.

Existența activității nervoase superioare la om, paralel cu acțiunea factorilor de mediu, de educație etc., introduce în sfera afectiv-erotică elemente de specificitate și variabilitate proprii individului, determinînd adevărate afinități elective, cu neputință de interpretat numai prin jocul resorturilor fiziologice. Pe de altă parte, elanul inimii, care incită pe adolescent spre marile sentimente omenești, de la dragoste la pasiune, ca și instabilitatea sau emotivitatea exagerată survenită uneori la această vîrstă, nu sînt fără legătură cu influențele hormonale și cu evoluția sexualității individuale.

Scriitorii care au pornit în ultimele decenii la explorarea adolescenței — fie că e vorba de André Gide, William Saroyan sau Jean-Paul Sartre, pentru a cita cîteva exemple — au dezvăluit caracterul extrem de receptiv, de plastic și permeabil, al acestei perioade din viață, față de influențe, mode, imitații, și, ca atare, posibilitatea reală de a modela individul, de a-i imprima anumite trăsături apte să-i determine orientarea și comportarea în cadrul colectivității, ca și atitudinea față de problemele majore ale existenței.

În această privință, un cuvînt însemnat îl are contextul social al formării adolescentului, climatul moral al dezvoltării lui, care își lasă amprenta pe întreaga evoluție a vîrstei de trecere, a acestei etape hotărîtoare din viața fiecărui ins.

★

Deși civilizația și cultura popoarelor, sub efectul interdependenței tot mai strînse din vremea de astăzi, tind să-și piardă în bună măsură caracterul de exclusivitate și autonomie, încît aspectele variate ale modei, regulile de conduită în societate, diferitele modalități de expresie artistică etc. circulă fără să țină seama de meridiane sau latitudini, nu se poate totuși nega că formele conștiinței sociale își exercită înrîurirea asupra dezvoltării tinerei generații într-o anumită ambianță care reflectă fizionomia proprie fiecărui sistem social-politic. Ar fi nerealist să nu recunoaștem, de pildă, că orientarea dăunătoare a unor categorii de tineri din lumea occidentală contemporană — cu extravaganțele lor vestimentare, de limbaj, de comportare — nu se datorează în bună parte faptului că producția cinematografică, literatura, teatrul, radioul, televiziunea, presa, amplifică artificial, pînă la proporții monstruoase, rolul sexualității în viața individului și a societății. Folosindu-se de sexualitate ca de un factor diversionist, anumite cercuri interesate din lumea capitalului caută ca prin intermediul artei, literaturii etc., să deplaseze în mod nefiresc centrul de greutate al societății de la relațiile între clase, la relațiile între sexe, să interpreteze ca atare creația și formele suprastructurale ale conștiinței, nu prin contextul social respectiv, ci prin „complexele" erotice, prin etalarea diferitelor laturi intime ale vieții personale a oamenilor.

Pe de altă parte, cum am putea explica rezultatele anchetelor efectuate de unii sociologi francezi care afirmă că niciodată nu s-a simțit mai mult decalajul creat între adolescenții de azi, definiți cu termenul generic de yé-yé, și generația premergătoare lor — numită cu dispreț „croulants", „bătrînii" de 40 ani — decalaj ce se adîncește o dată cu neînțelegerea și indiferența reciprocă? Nu cumva s-ar putea spune că de vină este tocmai amoralismul, lipsa de conduită pe planul afectiv-erotic din partea acelor categorii de tineri care se bucură de o libertate sexuală mai vastă decît propriile lor cunoștințe în materie?

„Problemele sexului au interesat întotdeauna, pentru a nu spune că i-au obsedat pe adolescenți — declară un profesor de liceu din Paris. Cei de astăzi se bucură totuși de o libertate mai largă, de o mai mare apropiere între cele două sexe, ceea ce înseamnă desigur un pas înainte. Dar o apropiere fără o cunoaștere adecvată duce la vulgarizare, provoacă dezamăgiri, înfrîngeri, care ar putea fi lesne evitate. Se va spune: dragostea e o descoperire pe care fiecare trebuie să o facă individual. De acord, dar dragostea e prin ea însăși un lucru dificil, iar ignorarea datelor elementare ale sexualității riscă să o transforme într-un fapt chinuitor, de neînțeles uneori. Cui ar putea să ceară un sfat acești tineri? Părinților lor? Pentru asta ar trebui să se creeze un dialog, dar dialogul nu există aproape niciodată pe o astfel de temă. Și apoi părinții nu știu uneori decît prea puțin față de proprii lor copii... Fapt este că problema educației sexuale începe abia acum să se pună în Franța și cine știe cînd va fi rezolvată" [1].

Discuțiile aprinse, mergînd pînă la scandal, provocate de proiecția recentă pe ecranele din Occident a filmului „Masculin-Feminin" al regizorului francez Jean-Luc Godard — un document necruțător asupra raporturilor dintre cele două sexe — au readus din nou în actualitatea opiniei publice tema nepregătirii aproape complete a tineretului în materie afectiv-erotică, sau mai degrabă a pregătirii lui defectuoase, inadecvate, empirice. Cu acest prilej, s-au făcut însă auzite și unele glasuri lucide, ca acela al doctoriței Marie-Andrée Weill-Hallé, promotoarea Mișcării franceze pentru Planning-ul familial, care își exprimă părerea că „medicul constituie principalul factor de demistificare față de tabùurile sexuale". Și tot ea adaugă: „Educația sexuală ar trebui să se predea în școală, chiar din copilărie, sub o formă de învățămînt adaptată psihologiei celor mai tineri, spre a sfîrși mai tîrziu prin pregătirea lor pentru căsătorie, în scopul alegerii soțului sau soției respective".

În aceeași ordine de idei, trebuie amintită și experiența profesorului Pierre Chambre de la liceul din Chambéry, care primul în Franța a avut îndrăzneală să introducă educația sexuală în programul de studii: „Sexualitatea se învață, ca de altfel tot ce există — afirmă profesorul — și îmi pare firesc să vorbesc elevilor mei o dată pe săptămînă din ce este făcut omul și ce reprezintă pentru viața sa instinctul sexual. După ce am clarificat bine aceste noțiuni se poate trece, fără pericol de scan-

[1] „Vie Nuove" nr. 21/1966.

dal, de la psihologie la fiziologie, vorbindu-le despre raporturile sexuale, de masturbare, de poluțiile nocturne... Cîte probleme rezolvate, cîte neliniști și temeri evitate!" [2]

O experiență asemănătoare a fost încercată și de René Lemasurier, profesor la liceul tehnic din aceeași localitate. „Am hotărît să răspundem la toate întrebările elevilor — declară profesorul — și am vorbit, ca atare, de metodele anticoncepționale, de frigiditate, de impotență, de flirt, de onanism. Totodată, insistăm asupra faptului că dragostea are diferite dimensiuni: fizice, psihice, sociale, că dragostea e o artă, dar, dintre toate, una din cele mai puțin ușoare de învățat".

Revista „Vie Nuove", care relatează declarația, adaugă că elevii au primit acest experiment revoluționar cu o neașteptată seriozitate, iar părinții, la rîndul lor, deși neîncrezători și reținuți la început, au încercat ulterior un sentiment de ușurare. Totuși, experiențele citate reprezintă pentru lumea franceză un fenomen limitat și totodată incomplet, după cum recunosc chiar și inițiatorii lor, care pledează pentru o educație sexuală începută la o vîrstă ceva mai precoce, de 13—14 ani, în faza primelor nedumeriri ale adolescenților. Se pare însă că nici profesorii și nici medicii francezi nu înclină să se angajeze pe un drum plin de necunoscute.

Într-o societate minată de adînci contradicții lăuntrice și în care colectivitatea nu se simte în stare să răspundă întrebărilor unui tineret supus în permanență presiunii erotice a ambianței, paralel cu procesul de înstrăinare și anticonformism se naște și necesitatea clarificării problemelor de ordin sexual prin mijloacele proprii ale celor în cauză. Așa s-a întîmplat cu elevii din ultimile clase ale Liceului Parini, cea mai faimoasă școală de acest gen din Milano, care, datorită faptului că au avut curajul să dezbată deschis în periodicul liceului aspectele afectiv-erotice ce îi preocupau, au ajuns să fie anchetați de judecătoria de instrucție. Zarva produsă atît în presă, care a deschis rubrici și anchete speciale, cît și în cercurile largi ale opiniei publice din Italia de acest episod a scos din nou la iveală forța de inerție, ideile preconcepute, coruptibilitatea, ca și implicațiile etice pe care le comportă sociologia realităților sexuale.

Există însă și în societatea capitalistă — îndeosebi în țările nordice — inițiative îndrăznețe pe linia educației afectiv-erotice a noilor generații. În această privință, pe primul plan se situează Suedia, unde de mulți ani în programul școlilor de toate gradele, de pe întreg teritoriul țării, sînt introduse ore speciale de educație sexuală. „Regula oricărui învățămînt sexual — spune Britt Bergstroem-Walan, profesoară de educație sexuală la Universitatea din Stockholm — este de a prezenta lucrurile limpede, firesc și cinstit, adaptîndu-se gradului de maturitate al elevilor" [3].

[2] Pierre Chambre, *Les jeunes devant l'éducation sexuelle*, Néret, 1961.
[3] „Cahiers pédagogiques" nr. 59/1966.

Experiența temerară a școlii suedeze a dat naștere unor păreri extrem de controversate. Unii psiho-sociologi și pedagogi îi reproșează excesul de biologizare, de aport informativ adus copilului în dauna dezvoltării laturii afective, alții subliniază caracterul novator și emancipator, din punct de vedere psihic, al programului suedez.

O concepție asemănătoare se află și la baza instrucțiunilor emise pentru școlile din Hamburg și Berlinul de vest, în timp ce provinciile meridionale ale Germaniei Federale — cu comunități catolice compacte — sînt total refractare unor inovații de acest gen. Acțiuni sporadice, interesante dar izolate, pe linia educației sexuale se semnalează în Belgia și în Elveția.

★

Referindu-ne la țara noastră, nu putem să trecem cu vederea faptul că chiar din perioada interbelică s-au găsit militanți ai mișcării muncitorești care au demascat ipocrizia burgheziei în materie de etică sexuală și că în literatura proletară, în presa muncitorească a vremii, s-au dezbătut deschis aspectele relațiilor dintre sexe. Merită de asemenea să fie amintită atitudinea pozitivă a unor savanți români, ca de exemplu aceea a dr. Gh. Marinescu, care a propus lui Spiru Haret introducerea educației sexuale în școli, iar în 1927 a prezentat pe această temă o importantă comunicare la un congres internațional ținut la Berlin. Cel de-al II-lea Congres al Societății profesorilor secundari de pedagogie din România, din decembrie 1928, a inclus pe ordinea de zi problema educației sexuale. Dar asemenea acțiuni, cu tot caracterul lor progresist, n-au putut trece dincolo de stavilele și nepăsarea oficialităților burgheze, încît ele se înscriu numai ca manifestarea îndrăzneață a unor precursori.

Astăzi, lupta fără răgaz pentru mințile și inimile tinerelor vlăstare se desfășoară în societatea noastră pe terenul unei filozofii a optimismului, a încrederii, a afirmării vieții. O asemenea concepție își are rădăcinile adînc înfipte în convingerea despre valoarea supremă și intangibilitatea existenței umane.

Toate formele conștiinței sociale — ca, de exemplu, morala și dreptul, literatura și arta — toate instituțiile orînduirii noastre — partidul, statul, organizațiile de tineret, școala, familia — acționează convergent în direcția educării tineretului în spiritul construirii unei lumi noi, al călirii lui fizice și intelectuale în vederea sarcinilor de viitor ce îi revin.

Sub ce formă poate interveni societatea în viața afectiv-erotică a tinerei generații, pentru a obține rezultatele scontate? Neîndoios că o asemenea sarcină trebuie rezolvată, mai ales în circuitul familie-școală, spre a se evita deprinderi nesănătoase și interpretări greșite, obținute pe căi lăturalnice. Părinții sînt în primul rînd chemați să satisfacă curiozitatea spiritului la adolescenți, risipind astfel orice înclinații spre imaginația erotică ce deformează caracterul și frînează capacitatea de muncă.

Dar oare toți părinții au cunoștințele și tactul necesar rezolvării unei asemenea îndatoriri? Austeritatea exagerată, sau dimpotrivă îngăduința pînă la slăbiciune, lipsa de timp, insuficienta pregătire inte-

lectuală, fac de multe ori dificilă lămurirea unor fenomene naturale legate de sfera genitală, ca și de aceea a afectivității. Mulți părinți au încă un sentiment de sfială, de jenă, nu îndrăznesc să numească cu glas tare cauzele adevărate ale unor procese inerente vîrstei tinere. Tocmai de aceea sarcina clarificării problemelor din perioada pubertății și adolescenței, a relațiilor dintre sexe, nu poate fi lăsată exclusiv pe seama familiei, fiind chiar contraindicată în cazul căsniciilor al căror echilibru e defectuos. Ea trebuie preluată, ca atare, de școală și apoi de diferitele forme obștești de culturalizare a tineretului.

Pare ciudat ca în școală să se explice elevilor felul în care se reproduc plantele și viețuitoarele, de la speciile cele mai simple pînă la formele dezvoltate de organizare biologică, iar despre funcția sexuală a omului să nu se pomenească nimic, sau aproape nimic. Educatorul — considerat în sensul cel mai larg al cuvîntului — nu poate să rămînă indiferent, neutru, impersonal față de realitățile vieții. Ar fi însă o gravă eroare pedagogică ca accentul să se pună cu precădere pe anatomia și fiziologia organelor genitale, pe etalări de planșe sau aspecte similare, care ar trezi în elevi un reflex de investigație, de curiozitate nesănătoasă, alterînd totodată un elementar sentiment de pudoare, inerent vîrstei respective. Sub motivul informării anatomo-fiziologice seci, riscăm să declanșăm, în anumite cazuri, veritabile traumatisme psihice, cu repercusiuni tardive imprevizibile. Dintr-o falsă concepție idealistă, s-a denumit biologie o serie de date descriptive, care scindează ceea ce aparține corpului de ceea ce ține propriu-zis de suflet, adică de activitatea nervoasă superioară. Adevărata biologie ne învață, însă, că o comportare sexuală omenească nu separă psihicul de somatic, că ființa noastră e mai sensibilă la schimbările petrecute pe planul psihologic decît la analogiile de organe și de instincte existente între om și animal.

Toate aceste considerații arată că educația sexuală nu poate fi privită simplist sau schematic. E mai bine să renunțăm la aplicarea ei, decît să o orientăm greșit, sau să recurgem la improvizații pripite, bagatelizînd-o. Și totuși, principiile și metodele ei ne stau în față, dar pentru a obține efectele dorite e nevoie de bunăvoință, interes și poate de un dram din acea calitate a spiritului care se cheamă dăruire de sine.

În primul rînd, educatorul e obligat să țină seama de fapte, să judece realitatea sub aspectele ei concrete și nu să aplice o formulă care riscă să devină procedeu.

El trebuie să încerce să elibereze spiritul adolescentului de lecturile făcute pe furiș, de imaginile indecente care-i obsedează mintea, de expresiile nepotrivite culese de pe stradă, căci educația sexuală nu e un instructaj arid, ci o atitudine activă, o morală destinată să canalizeze și să rectifice, pe cît posibil, anumite porniri și comportări defectuoase. De aceea, limbajul în care se adresează educatorul e cel psiho-afectiv, permițînd astfel elevului să integreze datele teoretice învățate în decursul școlarității, îndeosebi la științele naturale, fără să-i declanșeze nici un simțămînt de culpabilitate sau rușine, căci adolescentul care studiază reproducerea vegetalelor sau animalelor va privi ca pe un lucru firesc existența activității sexuale a omului. Ceea ce interesează

mai ales e ca elevul să abordeze această problemă într-un fel sănătos, ştiinţific. Nimic echivoc sau ambiguu nu trebuie să se lege în mintea adolescentului de procesul transmiterii vieţii. Să încercăm să-i comunicăm, dacă se poate, ceva din emoţia pe care o resimţim noi înşine în fiecare primăvară, în momentul deschiderii primilor muguri, al reconstrucţiei veşnice a naturii, al nesecatului ei izvor de viaţă. Pentru pedagog, ca şi pentru psiholog, e important de reţinut că în domeniul educaţiei sexuale a adolescenţilor limbajul explicit şi, ca atare, elaborarea unei conştiinţe clare, nu are voie să întîrzie prea mult faţă de cunoaşterea intuitivă, lăturalnică şi implicită a elevilor. De aceea, o serie întreagă de chestiuni nu numai că nu vor trebui evitate, ci dimpotrivă ar putea să fie chiar provocate de educatori în cursul dialogului stabilit între ei şi elevi. Această instruire progresivă, pozitivă şi dinamică, deoarece se sprijină mai ales pe latura afectivă a sexualităţii, trebuie să se întregească, printr-o cunoaştere tot mai largă, cu aspectele fiziologice ale organismului în general şi ale funcţiilor genezice în special.

Evident, nici o educaţie afectiv-erotică nu poate fi concepută în afara moralei care o fundamentează. Căci o morală este o reflectare asupra unor acte autentice omeneşti şi nu teoretizarea unor scheme preconcepute de conduită. Ca atare, e nevoie să se ducă o muncă sistematică de lămurire a tinerilor şcolari, pentru a-i face să înţeleagă cîteva adevăruri elementare ale relaţiilor dintre cele două sexe. Înainte de toate, acela că există un decalaj între maturitatea sexuală şi cea psihică a individului, între posibilităţile fiziologice şi consecinţele morale şi sociale ale acţiunilor noastre. De asemenea, că nu se poate vorbi de drepturi în sfera sexualităţii, fără să ne gîndim de îndată şi la datorii care ne incumbă. Existenţa nu poate fi concepută în afara acestui binom : drepturi-datorii, înţelegînd prin noţiunea de datorie conştiinţa rolului nostru, a răspunderii ce ne revine ca membri ai colectivităţii sociale. Încă din anii adolescenţei ar fi preferabil ca educaţia să fie în aşa fel orientată, încît în conştiinţa fiecărui elev să pătrundă convingerea că viaţa sexuală nu este o activitate fără finalitate, ci e strîns legată de afecţiune, de căsătorie, de procreaţie. Conţinutul cuvîntului iubire, căruia relaţiile cotidiene i-au alterat şi degradat în bună parte înţelesul, ar trebui de asemenea lămurit în mintea şi conştiinţa tinerelor generaţii. Trebuie sugerat într-un fel atrăgător şi ilustrat prin exemple luate din viaţa oamenilor de seamă în ce măsură acest impuls afectiv deschide fiinţei omeneşti căi noi, nebănuite, de aprofundare şi dezvoltare creatoare.

Mai mult decît oricine, şcoala are capacitatea să combată concepţiile confuze, dogmele arbitrare, tradiţiile sau preceptele perimate, făcînd posibilă elaborarea unei etici active, sprijinite pe achiziţiile ştiinţei în continuu progres. În această ordine de idei intră refuzul de a considera sfera erotică ca o categorie inferioară, animalică — opusă spiritului — precum şi faptul că nu se poate accepta prezenţa a două coduri morale unul valabil pentru băieţi şi altul pentru fete. Străduinţa teoreticienilor burghezi de a crea o dublă morală sprijinită pe o aşa-zisă inegalitate erotică a sexelor nu-şi găseşte o justificare strict ştiinţifică. Privilegiile

de care au beneficiat bărbații în această privință n-au fost expresia unei situații fiziologice specifice, ci aceea a unor relații social-economice caracteristice societăților împărțite în clase antagoniste.

În sfîrșit, o problemă care interesează în mod deosebit pe educatori se referă la un aspect de metodologie. Se pune întrebarea dacă „învățămîntul biologic și moral" al tineretului — cum consideră unele persoane să numească mai potrivit educația sexuală — trebuie aplicat separat pentru băieți și pentru fete, sau dimpotrivă împreună, sub forma co-educației? Modificările structurale aduse școlii medii de societatea socialistă au simplificat, după părerea noastră, îndatoririle educatorilor. În pofida obiecțiunilor aduse de unii psiho-sociologi școlii mixte și ca atare educației în comun — obiecțiuni în parte întemeiate — ne exprimăm totuși convingerea că o co-educație în perioada adolescenței contribuie în mai bună măsură la atingerea țelurilor educative, întrucît stabilește raporturi firești între băieți și fete — punîndu-i în fața acelorași dificultăți școlare și sociale —, împiedică formarea „complexelor" și demistifică ideea „misterului" sexelor. Cu toate acestea, socotim că pentru ultimele două clase ale școlii medii s-ar putea lua în discuție introducerea unui învățămînt biologic și moral diferențiat, pe sexe, date fiind unele aspecte specifice fiecăruia din ele. În acest caz, ar fi de dorit ca și educatorii respectivi să fie bărbați sau femei, după lotul de elevi căruia i se adresează.

★

Domeniul educației sexuale prezintă un caracter complex și subtil, după cum s-a observat, încît ar părea excesiv și pretențios să trecem la elaborarea unui program detaliat, fără clarificarea prealabilă și cu tact a altor probleme conexe, de ordin social, economic, intelectual, psihologic etc., care necesită de asemenea o cercetare minuțioasă.

Unele persoane rămîn probabil surprinse și chiar dezamăgite de rezerva, de excesiva prudență și menajare a nuanțelor pe care le observăm atunci cînd e vorba să tragem concluzii practice sau să sugerăm soluții. În fața unor organisme în devenire inegal dezvoltate și cu o sensibilitate atît de variată cum sînt adolescenții, sîntem convinși că nu e deajuns numai bunăvoință sau atenția vigilentă a educatorilor spre a duce la bun sfîrșit îndatoriri atît de dificile.

Pentru a dobîndi amploare și eficiență, putere de pătrundere și răsunet social, evitîndu-se fărîmițarea în experiențe izolate și neconcludente, educația biologică și morală a tineretului trebuie să se sprijine temeinic pe o opinie publică de masă și în primul rînd pe comitetele de părinți din școli, ca și pe sprijinul necondiționat al autorității de stat. Firește, reușita unei acțiuni pe plan larg nu poate fi concepută decît în etape succesive. Astfel, paralel cu dezbaterea în reviste de specialitate sau cu circulația mai extinsă a problemelor de etică și biologie sexuală, ar fi binevenită apariția unor lucrări cu conținut asemănător, care să se adreseze deopotrivă tineretului și părinților, în vederea creării unui climat potrivit de încredere și comprehensiune. Din nefericire, o bună parte din articolele și cărțile publicate pînă în

prezent îmbracă încă un aspect didacticist sau naiv moralizator, ceea ce a făcut să scadă mult puterea lor de convingere. Trebuie găsit tonul adecvat care să vorbească inimilor și sensibilității tinerilor, chiar atunci cînd în economia lucrărilor primează planul conceptual, cum e cazul cu astfel de cărți.

La rîndul lor, colectivele de specialiști, ținînd seama și de concluziile Conferinței internaționale de la Hamburg, din 1964, inițiate de U.N.E.S.C.O., cu tema „Educația sanitară, educația sexuală și pregătirea pentru viața familială", ar putea să preia critic experiența acumulată de anumite țări în această direcție, în scopul aplicării ei la condițiile dezvoltării tineretului nostru, prin elaborarea unui plan de acțiune concret și eficace. Neîndoios că stabilirea unei căi de urmat sau chiar elaborarea unui program nu pot fi concepute ca un regulament de ordine interioară, ci ca ceva plastic, mereu perfectibil, lipsit de rigiditate și încremenire. S-ar preciza cu acest prilej orientarea, metodele de predare, rolul pe plan educativ-sexual al anumitor factori din cadrul învățămîntului mediu, ca, de pildă, acela al profesorului de științe naturale, al dirigintelui, al medicului pediatru și igienist sau chiar oportunitatea profilării unui psiholog care să preia în viitor problemele din sfera învățămîntului biologic și moral.

Schițînd legătura dialectică dintre educația sexuală și pedagogie, în limitele restrînse ale unui articol, atitudinea noastră se înscrie pe linia creșterii unui tineret sănătos, echilibrat din punct de vedere etic și afectiv-erotic, care să se încadreze în colectivitatea socială și să-și aducă aportul lui prețios, alături de toate celelalte valori ce dau vieții omenești demnitate și sens.

ВОПРОСЫ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

(Резюме)

Автор подчеркивает диалектическую связь между педагогикой и биологическим и моральным образованием, которое должно быть дано подрастающему поколению, считая, что в школе санитарное воспитание находит подходящий климат.

Указывая на появление половой зрелости как на узловой пункт человеческого существования, когда соматические изменения интегрируются в спиритуальный, семейный и социальный контекст юноши, автор переходит к обсуждению ряда инициатив, опытов и достижений в некоторых европейских странах в области аффективно-эротического воспитания молодежи.

Обсуждая существенные стороны вопроса, автор концентрирует свое внимание в особенности на комплексную методологию полового воспитания. Выводы автора ведут к прогрессивному последовательному и динамическому воспитанию учащихся, поддержанному в особенности аффективной стороной и дополненной, позже, ознакомлением с физиологией организма. Критикуются попытки биологизации полового воспитания в ущерб аффективного и психологического элемента.

PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION SEXUELLE DES ÉLÈVES

(Résumé)

L'auteur souligne le lien dialectique entre la pédagogie et l'enseignement biologique et moral dont doivent bénéficier les jeunes générations, considérant que l'éducation sanitaire trouve un climat adéquat dans le cadre de l'école.

Décrivant l'apparition de la puberté comme un moment crucial de l'existence humaine, quand les modifications somatiques s'intègrent dans le contexte spirituel, familial et social de l'adolescent, l'auteur passe en revue de façon critique une série d'initiatives, d'expériences et de réalisations obtenues dans certains pays d'Europe dans le domaine de l'éducation affective-érotique de la jeunesse.

Ensuite les aspects essentiels du problème sont examinés en insistant spécialement sur la méthodologie complexe et subtile de l'éducation sexuelle. Les conclusions de l'auteur aboutissent à la nécessité d'une éducation progresive et dynamique des élèves, basée spécialement sur le côté affectif de la sexualité et complétée plus tard par la connaissance physiologique de l'organisme en général et des fonctions génétiques en particulier. Toute tentative de réduire l'élément affectif et psychologique dans l'éducation sexuelle au profit de l'élément purement biologique est critiquée comme étant inadéquate.

Sans essayer de dicter des solutions, mais en proposant une éthique sexuelle et une éducation pratique des adolescents dans l'école moyenne, l'attitude de l'auteur s'encadre dans une philosophie de l'optimisme, d'affirmation de la vie, — caractéristiques de la vie socialiste — philosophie qui conduit à l'éducation d'une jeunesse saine et equilibrée.

PROBLEMS OF THE SEXUAL EDUCATION OF SCHOOLPUPILS

(Abstract)

The author underlines the dialectic connexion between pedagogy and the biologic and moral tuition which must be given to the young generations, considering that school is the appropriate ground for sanitary education.

After describing the apparition of puberty as a crucial moment in human life, in which the somatic modifications integrate themselves in the spiritual, familial and social profile of the young individual, the author reviews critically a series of initiatives, experiments and achievements which some Eurpean countries have attained in the realm of the affective — erotic education of youth.

Then, some essential aspects of the problem are discussed, insisting specially on the complex and subtle methodology of sexual education. The conclusions of the author tend towards a progressive and dynamic education of the pupils, based especially on the affective side of sexuality, and completed later with the knowledge of the physiology of the organism in general and particularly of the genetic functions. Any tendency to reduce the affective and psychological element in favour of the purely biological one in sexual education is criticized.

Without trying to dictate solutions, but making proposals for sexual ethics and a practical education of the pupils in the secondaty school, the author's attitude reflect a philosophy of optimism, of affirmation of life — characteristic feature of socialist society — which permit the education of a healthy and balanced youth.

Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală

Sub redacția
prof. dr. PETRE BĂRBULESCU
Șeful secției „Educație"
din Institutul de științe pedagogice

În cadrul cercetărilor efectuate înainte de elaborarea lucrării Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală *au fost consultate circa 1 500 cadre didactice (consfătuiri, anchete etc.), medici școlari, psihologi, diferiți specialiști în probleme de literatură, artă, catedrele de pedagogie ale institutelor de perfecționare, inspectori școlari, activiști din Ministerul Învățământului.*

Cercetările experimentale s-au desfășurat în școlile generale nr. 5 și nr. 141 din București; nr. 12 din Brașov; nr. 1 și nr. 3 din Pitești; în școala generală din Dărmănești, raionul Ploiești; în liceele nr. 32 din București, nr. 2 din Pitești, nr. 1 din Craiova, nr. 1 și nr. 2 din Piatra-Neamț.

În luna iulie 1964, rezultatele cercetărilor au fost discutate în cadrul secției „Educație" a Consiliului Superior al școlilor.

În anul școlar 1965—1966 cercetările experimentale s-au desfășurat pe baza aplicării în practică a soluțiilor indicate în această lucrare (Școala generală nr. 122, Liceul „Ion Neculce" din București — ca școli de bază ale Institutului de științe pedagogice).

Cercetările au fost efectuate de către sectorul „Educația în procesul de învățământ" — șef de sector Luminița Ghivirigă.

Sistemul muncii educative în școala generală

Conf. univ. V. BUNESCU,
Prof. dr. P. BĂRBULESCU — șef de secție
la Institutul de științe pedagogice

Desăvîrșirea construcției socialiste și înaintarea treptată spre comunism presupun transformări revoluționare în toate domeniile și necesită continua ridicare, pe trepte tot mai înalte, a întregului proces de educare și formare a omului nou.

În aceste condiții de transformare vertiginoasă a societății noastre se cere ca și școala să țină pasul cu cerințele contemporane, întregul proces instructiv-educativ orientîndu-se spre satisfacerea acestor cerințe. „Trăim într-o epocă de mari prefaceri revoluționare — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raportul prezentat la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. —, caracterizată prin desfășurarea unei revoluții științifice și tehnice de o amploare fără precedent" [1].

Ritmul mereu sporit al construcției socialiste face să crească exigențele în pregătirea cadrelor necesare celor mai diverse ramuri ale economiei, științei, artei și culturii. De aceea, *întregul proces instructiv-educativ din școala noastră este necesar să se dezvolte pe baze științifice cît mai temeinice, să răspundă cerințelor societății noastre în plin progres.*

Procesul formării personalității socialiste este deosebit de complex și de durată. El începe o dată cu nașterea copilului și se continuă pînă la adînci bătrînețe. Cercetările științifice au demonstrat ca fiind cu totul neîntemeiate părerile unor psihologi și pedagogi că dincolo de o anumită vîrstă omul nu se mai poate educa, că ajuns la o vîrstă matură nivelul său de înțelegere și structura sa intelectuală rămîn neschimbate.

În ultima vreme însă, se acreditează tot mai mult ideea (nu numai în țările socialiste) continuării procesului instructiv-educativ pe întreg

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1965, p. 48.

parcursul vieții omului [2]. În proiectul de reformă a învățămîntului din Franța — de pildă — din anul 1956 s-a introdus noțiunea de *„educație permanentă"*, care corespunde unei epoci cînd „progresul științelor, revoluția tehnică și reînnoirea artelor întreține o revoluție permanentă" [3]. Pot fi consultate și alte lucrări pe această temă [4].

Deși educația este un proces care durează de la naștere pînă la adînci bătrînețe, *în perioada de școlarizare se pun, totuși, bazele formării și dezvoltării multilaterale, această perioadă de vîrstă fiind deosebit de importantă în educația omului.*

Rezolvînd sarcinile cerute de această perioadă, școala pune în același timp bazele soluționării problemelor educative viitoare. De aceea este necesar ca cercetările pedagogice să fie orientate în principal spre elaborarea unui *sistem* și a unei *metodici* științifice a muncii educative în *școală*.

★

În ultimii ani, în literatura pedagogică, în cercetările științifice încep să se afirme tot mai mult preocupările pentru *elaborarea sistemului muncii educative în școală*. Deocamdată s-au cristalizat puține idei generalizatoare în această privință, punctele de vedere fiind încă destul de diferite. Fără a ne propune să prezentăm o sinteză a diferitelor puncte de vedere în înțelegerea noțiunii de sistem al muncii educative în școală vom face totuși unele referiri cu scopul de a contura — fie și în linii mari — stadiul la care se află soluționarea problemei în discuție.

Cu definirea și constituirea unui sistem al muncii educative, izvorît din nevoile actuale ale societății, confruntate cu analiza practicii actuale, din dorința de a învinge lipsurile existente se ocupă astăzi mulți pedagogi. Astfel, în revista cehă „Komensky" dr. Eliska Novakova arată că unele deficiențe, ca orientarea unilaterală a educației în școală, caracterul izolat și ocazional al metodelor și formelor aplicate, verbalismul exagerat, puțina atenție față de vîrsta elevilor, se datoresc în cea mai mare măsură faptului că munca educativă în școală nu se desfășoară pe baza unui sistem.

---

[2] Dr. S. Lilley — în *Probleme ale instrucțiunii post-școlare* — („Le Monde scientifique" nr. 1/1962, p. 22) scrie: „...lumea se schimbă atît de repede, încît continuarea studiului în cursul întregii vieți devine o necesitate".

[3] *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, 1964, p. 495.

[4] Buletinul Comisiei naționale a R.P.R. pentru U.N.E.S.C.O. nr. 2—3/1960 (număr dedicat educației adulților);

G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, 1962, p. 118.

L. Lescar, *Aspects actuels de la recherche dans le domain de l'éducation des adultes*, „Dossiers documentaires", nr. 68/1964, p. 25.

O. Wormser, *L'éducation des adultes en Grande Bretagne*, „Dossiers documentaires", nr. 53/1963.

S. Knoweles Malcon, — editor, *Handbook of adult education in the United States*. Chicago, 1960, p. 624 s.a.

Prin noțiunea de *Sistem de educație comunistă* Eliska Novakova înțelege o astfel de educație care :

1) corespunde țelurilor educative clar delimitate, izvorîte din nevoile și cerințele societății comuniste ;

2) se bazează pe o programă amănunțită a dezvoltării multilaterale a elevilor, în care sînt concretizate sarcinile educației în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor ;

3) respectă legitățile principale ale educației ;

4) folosește în mod creator sinteza bogată a metodelor, a mijloacelor și formelor educației comuniste ;

5) organizează întreaga muncă educativă în armonie și colaborare cu toți factorii educativi, inclusiv cu colectivul clasei [5].

Pornind de la constatarea că pînă în prezent încă nu există în R. P. Polonă o abordare sintetică prin care să se lege într-un tot unitar modalitățile și metodele de influențare educativă disparate, A. Lewin ajunge la concluzia că „analiza metodelor educației tratate de cele mai multe ori separat sau cu o legătură slabă între ele, trebuie să fie completată sau poate chiar înlocuită cu o metodică a educației, adică cu o știință care arată legăturile reciproce între diferitele moduri și metode de influențare educativă, subordonată unui sistem educativ închegat". „Metodele educative în general cunoscute și descrise — spune autorul în continuare — vor căpăta sensul lor adevărat abia atunci cînd se va arăta locul fiecăreia într-un sistem general" [6].

În referatul prezentat în adunarea generală a Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R. (martie 1965), N. Gonciarov, pornind de la afirmația că succesul activității educative în școală este determinat în multe privințe de *sistemul gîndit al muncii educative construit pe baza datelor științifice despre copil și om în general* (sublinierea noastră), ajunge la concluzia că „prin sistemul muncii educative se înțelege unitatea scopului, a conținutului, a principiilor, a formelor organizatorice, a metodelor, a mijloacelor care asigură formarea personalității cu calități stabilite din timp" [7].

La noi în țară au existat și în trecut preocupări pentru conturarea unor sisteme în munca educativă. Datorită limitelor determinate de perioada respectivă, experiențele în acest domeniu nu pot fi avute integral în vedere. De aceea, este necesar să elaborăm un sistem nou de educație în școala noastră, bazat pe o metodologie științifică marxist-leninistă, corespunzător condițiilor social-economice și politice noi, specificului dezvoltării poporului român. Aceasta înseamnă o valorificare a ideilor progresiste din trecut, dar o valorificare critică. Numai astfel ele pot fi eficiente și în condițiile noi.

---

[5] Dr. Eliska Novakova, *Cu privire la sistemul muncii educative din anul I pînă în anul V*, Revista „Komensky", anul 80, nr. 5/1965.

[6] Alexander Lewin, *În căutarea unei metodici științifice a educației*, „Nowa Szkola" nr. 11/1960, pag. 2—7.

[7] N. Gonciarov, *Cîteva premise teoretice ale sistemului muncii educative în școală*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 5/1965, p. 25—39.

Preocupările Institutului de ştiinţe pedagogice pentru constituirea unui sistem al muncii educative în şcoala generală datează de cîţiva ani. Rezultatele parţiale ale cercetărilor în această direcţie au constituit obiectul unor comunicări în cadrul celei de-a V-a Sesiuni ştiinţifice a Institutului de ştiinţe pedagogice (decembrie 1964). De asemenea, ele au fost făcute cunoscute cititorilor printr-o serie de studii şi articole publicate în „Revista de pedagogie". În acest scop, revista a organizat o discuţie largă la care au luat parte cercetători, cadre didactice din învăţămîntul universitar şi de cultură generală etc. *

O bibliografie cuprinzătoare privind cercetările întreprinse de noi în ţară în domeniul educaţiei a fost publicată în „Revista de pedagogie" nr. 12/1965, p. 111—112.

★

Prin sistemul muncii educative noi înţelegem unitatea funcţională a unor elemente care se presupun reciproc, eficienţa practică a acţiunii educative neputînd fi realizată decît prin acţiunea lor concomitentă. Părţile structurale, verigile esenţiale ale acestui sistem sînt: *scopul, conţinutul, principiile, formele organizatorice, metodele şi mijloacele, factorii de realizare a personalităţii umane cerute de societate la un moment istoric dat* **.

---

* O. Şafran, *Cu privire la caracterul de sistem al muncii dirigintelui*, nr. 6/1962
Şt. Năstăsescu, *Unele probleme în legătură cu elaborarea unei programe a muncii educative în şcoala generală*, nr. 10/1962.
G. Fleancu şi L. Ghivirigă, *Eficienţa muncii educative desfăşurată în şcoală pe baza unei programe*, nr. 11/1962
D. Gîtlan şi M. Sandu, *Unele rezultate ale experimentării proiectului programei educative la clasa I*, nr. 11/1962
A. Vasilescu şi V. Caraba, *Probleme ale aplicării experimentale la clasa a V-a a proiectului de programă a muncii educative*, nr. 11/1962
P. Bărbulescu, L. Ghivirigă, A. Vasilescu, *Probleme privind elaborarea programei muncii educative*, nr. 3/1963.
I. Drăgan, *Cu privire la programa muncii educative în şcoala noastră*, nr. 3/1963
N. Apostolescu, *Despre munca dirigintelui la clasele I—IV*, nr. 8/1963
V. Radulian, *Despre munca dirigintelui pentru îmbunătăţirea situaţiei la învăţătură a elevilor*, nr. 4/1964.
P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu, *Probleme metodice ale activităţii politice-educative a organizaţiilor U.T.M. din şcoli*, nr. 7—8/1964
V. Bunescu şi P. Bărbulescu, *Probleme ale cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei*, nr. 10/1964
D. Salade, *Contribuţii la metodica orientării profesionale*, nr. 3/1965
M. Popescu, *Concluzii la discuţia privind organizarea şi desfăşurarea orelor de dirigenţie*, nr. 3/1965
V. Caraba şi E. Istrate, *Contribuţia activităţii pionereşti la educaţia moral-politică a elevilor*, nr. 6/1965.
T. Ţopa, *Educaţie şi instrucţie*, nr. 7/1965
Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei*, nr. 2/1966.
P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu, *Condiţii ale cercetării ştiinţifice în domeniul educaţiei*, nr. 4/1966

** Nu ne propunem în studiul de faţă să dezbatem fiecare element structural al sistemului. Prezentăm numai unele puncte de vedere proprii privind cîteva elemente ale acestuia.

Această definire a sistemului muncii educative are în vedere, în primul rînd, acțiunea organizată, instituționalizată, desfășurată în școală, deși ea este valabilă în mare măsură și pentru acțiunea educativă a societății în ansamblul ei, cînd este vorba de societatea socialistă. În societatea noastră, chiar și în afara instituțiilor special profilate pentru educație, procesul de formare a omului nou are — după cum știm — un caracter conștient, organizat; el se desfășoară sub conducerea Partidului Comunist Român.

Deși elementele structurale ale sistemului acționează concomitent și se presupun reciproc, putem aprecia că există totuși o anumită ordine în intrarea lor în acțiune. *Scopul este acea parte a sistemului care dă finalitate acțiunii educative și de aceea el trebuie în prealabil stabilit.* Fără cunoașterea clară a scopului întreaga activitate educativă este lipsită de orientare. El imprimă un anumit caracter conținutului, formelor, metodelor și mijloacelor educative. Schimbîndu-se scopul se schimbă și acțiunea practică concretă a celorlalte elemente ale sistemului. Nu este nevoie să insistăm asupra acestui aspect. Evoluția istorică a organizării muncii educative ilustrează convingător acest lucru. Dar trebuie arătat că stabilirea scopului nu este suficientă pentru o muncă eficientă de educație. Fără un conținut precis și metode adecvate, bunăoară, scopul nu se înfăptuiește, iar un anume conținut și anumite metode sau forme de organizare a muncii educative realizează numai un anumit scop. De aceea, definirea educației ca o „acțiune către scop" nu este completă, chiar dacă se adaugă explicația că orice acțiune implică conținut, metode, mijloace etc. Și scopul este presupus de acțiunea umană. Mai mult, scopul este definitoriu pentru orice acțiune umană; de aceea, el nu poate fi specific numai pentru munca educativă.

Cum se stabilește scopul în cadrul unui sistem al muncii educative?

Deși scopul apare omului ca ceva exterior lumii obiective, deși scopul oricărei activități se stabilește de fiecare individ după voința lui, scopurile oricărei activități umane „sînt — așa cum arăta V. I. Lenin — generate de lumea obiectivă și o presupun" [8]. În munca educativă scopul este generat de viața socială și legat de ea. Așa se explică de ce scopul educației în societatea noastră socialistă este altul decît în trecut și anume: *formarea omului nou, constructor al comunismului.* Întreg ansamblul vieții sociale, relațiile sociale socialiste determină și cer acest tip de om.

Cu toate că scopul acțiunii educative este determinat obiectiv nu înseamnă că pedagogia îl va putea primi gata formulat, în așa fel încît să poată călăuzi acțiunea practică de educație. În formularea generală, prezentată mai sus, nu apare decît rezultatul final, am putea spune, ni se dă imaginea omului ideal, dar în acțiunea practică avem nevoie de *trepte intermediare*, pe drumul luminat la capătul său de acest far. De aceea, acțiunea de stabilire a scopurilor pedagogice — proprii diverselor etape ale dezvoltării tinerilor spre acest ideal — rămîne o sarcină a muncii de cercetare, de elaborare a sistemului. Numai printr-o muncă

[8] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., 1956, p. 157.

atentă, bazată pe analiza dezvoltării personalității elevului, se poate ajunge la formularea unor scopuri care să fie eficiente în practică. Pedagogii noștri preiau scopul general, elaborat de către Partidul Comunist Român, pentru a-l concretiza și a-i da un conținut specific, pedagogic, fără de care nu ar fi eficient în acțiunea de formare a omului.

Atingerea scopului final al muncii educative este rezultatul unei succesiuni de acțiuni care se dezvoltă în etape, fiecare dintre acestea fiind precis conturată. De aceea, se poate vorbi — după părerea noastră — *de etape ale sistemului muncii educative*: în școala generală, în liceu, în institutele de învățămînt superior etc., dacă avem în vedere vîrsta. În cadrul fiecărei etape scopul final este prezentat într-o formă concretă, adecvată.

De asemenea, sistemului atotcuprinzător al muncii educative ce se desfășoară în școala generală i se subordonează, ca verigi, munca în organizațiile de copii și tineret, munca dirigintelui etc. Și în cadrul acestor verigi scopul general capătă concretizări specifice.

Scopul general — formarea omului nou, constructor al comunismului, multilateral dezvoltat — se îmbogățește și se dezvoltă de la o etapă la alta, de la o verigă la alta.

Pedagogia nu preia aceste scopuri elaborate de alte discipline, așa cum poate să-l preia pe cel general, final, ci le stabilește ea, ținînd în adevăr seama de scopul general, obiectiv. Mai mult, concretizarea scopurilor imediate are loc în raport cu situația școlii, a colectivului de elevi. Aceste scopuri intermediare — eficiente în activitatea practică de educație — sînt și ele obiective. Pedagogia nu le poate stabili decît ținînd seama de particularitățile copiilor, pe baza cunoașterii legilor de dezvoltare a personalității lor, iar colectivul didactic ținînd seama și de realizările anterioare, de nivelul real atins de elevi la o anumită etapă. În felul acesta, obiectivele sînt urmărite conștient de către educator.

Scopul muncii educative este necesar să fie conștient nu numai pentru educator. El trebuie să fie conștient, înțeles și acceptat și de cel educat. Crește eficiența muncii educative desfășurate în cadrul acelui sistem în care scopul este obiectiv, în sensul că este generat de viața socială, dar formulat corespunzător legilor de dezvoltare a personalității elevilor la o anumită perioadă, adică corespunzător capacităților de înțelegere a acțiunii educative și de către ei. Acest mod de stabilire a scopului în munca educativă ridică foarte mult eficiența întregului sistem. Scopul muncii educative nu mai este ceva exterior, impus elevului, ci ceva acceptat, înțeles și de aceea un factor care acționează asupra propriei sale personalități. *Educația devenind conștientă și din partea subiectului, elevul fiind și obiect și subiect al educației, idealul final se realizează cu mai multă eficiență, educația fiind astfel și o autoeducație.*

Sistemul muncii educative, conceput în așa fel încît scopul acțiunii educative (într-o etapă sau alta a dezvoltării personalității, într-o verigă sau alta a sistemului) să devină conștient și pentru elev (la nivelul capacităților lui, dar just înțeles) înlătură pericolul „egalizării personali-

tăților" de care se tem atît de mult unii pedagogi [9]. Devenind o cerință interioară, nu ceva impus dinafară, scopul conștientizat și de către elev constituie baza realizării diferențiate, personalizate, a aceleiași orientări morale. Acest mod de a concepe organizarea sistemului muncii educative constituie calea înfloririi personalității în societatea socialistă.

Pornind de la acest mod de a înțelege scopul în sistemul muncii educative, cercetătorii Institutului de științe pedagogice au elaborat lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*. În această lucrare, scopul ce trebuie realizat la sfîrșitul școlii generale — sintetizat în obiectivele și sarcinile generale ale educației comuniste — este urmărit pe etape, în succesiunea firească, impusă de dezvoltarea elevilor.

★

Referindu-ne la *conținutul muncii educative în școala generală*, ținem să subliniem că acesta trebuie să constituie — după concepția noastră — un proces unitar, neîntrerupt.

Se cere ca întreaga muncă de educare a elevilor să aibă o fundamentare științifică complexă, să se desfășoare pe un front larg, cuprinzînd toate laturile educației comuniste — educație multilaterală — încă din primele zile de școală ale elevului. Din discuțiile cu cadrele didactice, din constatările noastre în cursul cercetărilor, a reieșit că principala preocupare a unor învățători și profesori în munca educativă o constituie realizarea unei atitudini disciplinate, a unei comportări civilizate. Fără a neglija astfel de aspecte importante, nu trebuie însă îngustate preocupările muncii educative numai la astfel de aspecte. Combătînd aceste tendințe de îngustare a muncii educative, în conținutul lucrării se prezintă cerințele educative (obiective) privind toate laturile educației comuniste — încă din clasa I — și se indică modalitățile concrete, mijloacele adecvate fiecărei grupe de clase, prin care se pot atinge aceste obiective. Atît cerințele educative, cît și sistemul de mijloace se gradează treptat, se amplifică pe măsura dezvoltării elevilor și a trecerii lor dintr-o clasă în alta *.

Cerințele educative prevăzute în lucrare au un caracter mobilizator, ele depășind în unele privințe nivelul atins în general în procesul de învățămînt. Desigur că învățătorul, profesorul, dirigintele de la clasa respectivă, pornind de la condițiile concrete ale școlii, ale clasei, se va strădui să desfășoare procesul instructiv-educativ în așa fel, încît să obțină maximum posibil în condițiile date.

[9] În lucrarea sa *Educația viitorului*, apărută la New York, Biblioteca Universală, în 1961, Thomas Mollnar promovează ideea că în cadrul unei educații organizate toți cei supuși unei astfel de influențe educative devin „omul mediu ideal".

* Pentru înțelegerea sistemului de obiective și mijloace din conținutul întregii lucrări, subliniem faptul că obiectivele mari (A, B, C etc.) sînt formulate identic la fiecare grup de clase pentru ca educatorul să aibă permanent în față etapa de perspectivă spre care se tinde la sfîrșitul școlii generale. Fiecare obiectiv este însă defalcat pe subobiective „profilate" pe etapele de vîrstă și cu mijloace adecvate clasei respective.

În cercetările noastre orientate spre elaborarea unui sistem al muncii educative am pornit de la un ghid orientativ, elaborat ipotetic pe baza studierii lucrărilor teoretice în această problemă și a experienței practice cîștigate prin urmărirea timp de trei ani în școală a muncii educative. Acest ghid cuprindea, chiar în forma lui inițială, direcțiile principale, obiectivele și mijloacele esențiale ale muncii de educație. Acesta ne-a servit în cercetare, chiar de la început, întregindu-se și îmbunătățindu-se continuu în cursul anilor, prin confruntarea cu practica școlilor în care s-a desfășurat munca. Lucrarea pe care o prezentăm în acest număr al „Revistei de pedagogie" intitulată *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, este rezultatul îmbogățirii și dezvoltării ghidului inițial, pe baza cercetărilor experimentale desfășurate în școală. Necesități de ordin „didactic" ne-au determinat să structurăm, în această lucrare, obiectivele și sarcinile educative, precum și mijloacele și căile de realizare a lor separat, pe cele cinci laturi ale educației comuniste, conținutul fiecăreia fiind apoi tratat în mod gradat, pe cicluri de cîte două clase.

Pentru familiarizarea cititorilor cu conținutul lucrării, prezentăm succint capitolele acesteia. Primul capitol tratează *Educația intelectuală*, considerată drept una din laturile esențiale ale dezvoltării multilaterale, în spirit comunist, a omului înaintat. Evident, printre obiectivele de bază ale educației intelectuale nu a putut fi inclus și acela al înarmării elevilor cu un anumit bagaj de cultură generală, corespunzător exigențelor actuale ale societății noastre, acest lucru fiind rezolvat prin programele școlare la fiecare obiect de învățămînt. Primează în conținutul acestui capitol — ca de altfel în toate celelalte — preocuparea pentru aspectele formative. Astfel, se conturează aici două obiective mai importante : cel dintîi, vizînd cultivarea capacităților de cunoaștere ale elevilor, formarea unui stil al muncii intelectuale și a unei motivații superioare în munca de învățătură, iar următorul, evidențiind preocuparea pentru formarea bazelor concepției științifice despre lume — obiectiv care, de altfel, se simte prezent în toate celelalte capitole.

În capitolul *Educația politehnică*, se urmărește înarmarea elevilor cu explicarea științifică a proceselor de producție în vederea dezvoltării gîndirii tehnice, formarea deprinderilor de muncă practică, precum și a intereselor profesionale — toate acestea constituind elemente indispensabile formării omului contemporan.

Locul central al lucrării îl ocupă capitolul *Educația morală*, din conținutul căruia se prefigurează, la nivelul copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie, chipul moral al omului nou, al cetățeanului de mîine al țării, cu dragoste de muncă și respect față de colectivitate, disciplinat și cu o conduită civilizată, animat de dragoste fierbinte față de patria noastră socialistă, nutrind idealuri de pace, prietenie și înțelegere reciprocă între popoare și sentimente de solidaritate internaționalistă cu oamenii muncii de pretutindeni.

Capitolul *Educația estetică*, orientează activitatea educativă în trei direcții principale : cultivarea gustului pentru frumos, înarmarea ele-

vilor cu criteriile de apreciere a frumosului și dezvoltarea capacității acestora de a crea frumosul.

În sfîrșit, urmează capitolul *Educația fizică-sanitară*. Realizarea obiectivelor acesteia — privind călirea organismului și cultivarea funcțiilor sale vitale, precum și preocuparea pentru păstrarea și întărirea sănătății — constituie un element formativ important în procesul dezvoltării multilaterale a personalității elevilor.

Desigur, capitolele lucrării nu sînt rupte între ele, ci se corelează și se întregesc reciproc. În munca educativă, de altfel, orice tentativă de unilateralitate, de izolare sau rupere „în felii" a activității, se soldează inevitabil cu sdruncinarea echilibrului în întreaga arhitectonică a personalității în formare.

Fiecare capitol în parte și toate împreună urmăresc să ofere un tablou cît mai complet și în desfășurare progresivă a procesului de formare a personalității elevului. Este de la sine înțeles că în desfășurarea muncii educative învățătorul sau profesorul vor urmări realizarea concomitentă a tuturor acestor laturi, acordînd într-o anumită perioadă, prioritatea cuvenită anumitor aspecte, în funcție de etapele de dezvoltare a elevilor respectivi, de condițiile concrete ale clasei și de specificul acțiunilor.

Fiecare capitol cuprinde, așadar, la început, obiectivele generale ale muncii educative privind latura respectivă. În continuare, obiectivele sînt defalcate pe grupe de cîte două clase, indicîndu-se totodată și mijloacele ce pot fi folosite de educatori, în mod gradat, în vederea realizării obiectivelor stabilite.

Prin această sistematizare — care constituie una din concluziile majore ale cercetărilor întreprinse de noi — fiecare învățător sau profesor are la îndemînă *tabloul general al dezvoltării personalității elevului în școala generală, este continuu conștient de dinamica dezvoltării elevilor pe diferite laturi ale educației comuniste.*

În consecință, el poate urmări mai ușor rezolvarea sarcinilor ce-i revin la clasa cu care lucrează, sarcini ce decurg din întregul sistem al muncii de educație pentru etapa respectivă. De aceea, *este absolut necesar ca fiecare cadru didactic să cunoască nu numai sarcinile ce îi revin la clasa cu care lucrează, ci întregul sistem de educație în școala generală.*

Fiecare învățător și profesor poate să fie astfel mereu preocupat în ce măsură, pe ce căi, cu ce mijloace și cum trebuie să acționeze asupra copilului, asupra căror însușiri trebuie să insiste mai mult într-o etapă anumită, către ce perspective trebuie orientată personalitatea fiecărui elev în parte.

Unele obiective și categorii de mijloace indicate la grupele claselor mici sînt valabile și pentru grupele claselor mai mari. De asemenea, unele mijloace corespunzătoare anumitor obiective pot fi folosite tot atît de eficient și pentru alte obiective. În funcție de particularitățile elevilor, cadrele didactice vor doza volumul eforturilor cerute și mijloacelor folosite.

În stabilirea obiectivelor, a sarcinilor și mijloacelor privind munca educativă în școala generală, s-a ținut seama nu numai de respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, ci și de faptul că educarea sentimentelor intelectuale, morale, estetice, a convingerilor, a concepției științifice despre lume, a deprinderilor și obișnuințelor de comportare comunistă, necesită o muncă educativă de lungă durată și gradată. De aceea, în conținutul lucrării se prevăd unele obiective și sarcini asupra cărora se revine, de la o clasă la alta, de fiecare dată, însă, pe o treaptă superioară, în vederea consolidării și îmbogățirii rezultatelor obținute.

Alături de aceste obiective și sarcini de durată, se prevăd la fiecare grup de clase și sarcini noi, specifice. În felul acesta, educația elevilor este concepută ca un proces progresiv, în cadrul căruia noțiunile, convingerile, sentimentele, obișnuințele de conduită morală, o dată formate, se întăresc, se perfecționează continuu, paralel cu formarea de noi noțiuni, convingeri, sentimente și obișnuințe de comportare etică.

★

Trecînd la *principii*, ca parte componentă a sistemului muncii educative, nu vrem să ne referim la principiile educației în spiritul moralei comuniste, principii expuse în tratatele de pedagogie generală [10], deși ele fac sigur parte din sistem.

Este vorba de un principiu general — am putea afirma — care stă la baza concepției despre activitatea practică educativă în sistem : *principiul participării conștiente a elevului la procesul propriei lui educații*. S-ar putea obiecta că este aici vorba de *metoda convingerii* și nu de un principiu. Noi considerăm că participarea conștientă, la orice nivel de vîrstă, după posibilitățile elevului, la propria educație, nu trebuie să se reducă la folosirea convorbirii, a explicațiilor moralizatoare (care sînt de multe ori necesare) cu privire la o normă de conduită sau la înțelegerea unei abateri etc., ci trebuie să constea, în primul rînd, în realizarea acelui sistem de educație în cadrul căruia măsurile și acțiunile educative să fie înțelese de copil și la un anumit moment să pară (poate că ar fi bine nu numai ca să pară) a fi luate și organizate de el. În felul acesta înțelegem noi principiul la care ne referim, ca parte componentă a sistemului muncii educative, pentru că și în felul acesta putem deosebi sistemul muncii de educație comunistă de altele. Am putea spune chiar că numai așa se poate defini științific procesul educației, numai în măsura în care acțiunea *organizată, sistematizată, este conștientizată și de obiectul educației*, adică de elev, care devine în felul acesta și subiect de educație. Mai mult, s-ar putea afirma că acțiunea de formare a omului nou poate fi socotită educație, dacă este conștientă și pentru educat. Trecînd pe un plan general, am putea preciza și începutul

[10] Vezi *Curs de pedagogie generală* sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian, E.S.D.P., 1961 ; *Pedagogia*, pentru institutele pedagogice (colectiv de coordonare — A. Dancsuly, A. Chircev, A. Manolache), E.P.D., 1964.

fenomenului educativ : o dată cu primii pași spre prinderea sensului (bine și rău) unei acțiuni de către copil, chiar dacă acțiunea nu s-a organizat conștient, cu scopuri educative, de către cei din jur.

★

În sistemul complex al muncii educative în școala generală, *factorii educativi* ocupă un loc deosebit. Literatura de specialitate subliniază cu pregnanță rolul acestora, punînd accentul pe unul sau altul din ei — școala, organizațiile de pionieri și U.T.C., familia, mediul socialist în general etc. Mai puțin s-au reliefat în cercetarea pedagogică aspectele concrete de coordonare a tuturor acțiunilor educative într-un sistem unitar, modalitățile de urmărire în mod concomitent a scopului educației în diferitele sale verigi, pe diferite etape, de către diferiți factori, în mod gradat, sistematic, continuu. În scopul remedierii acestor neajunsuri, în cercetările desfășurate de noi în direcția constituirii sistemului muncii educative, am urmărit nu numai să conturăm cerințele (obiective — sarcini) pe grupe de clase, ci să prezentăm concomitent și mijloacele concrete prin care fiecare din factorii educației poate să contribuie — după specificul său — la înfăptuirea cerințelor respective.

În felul acesta învățătorul, profesorul (dirigintele în special) are în față nu numai sarcinile și modalitățile proprii privind educația elevilor, dar el cunoaște în același timp atît contribuția parțială a fiecărui factor, cît și *contribuția în mod sintetic a tuturor factorilor educativi care concură la opera de educație a elevilor.*

Recentele hotărîri de partid cu privire la îmbunătățirea activității pionierești, indicațiile ca în îndrumarea acestei activități să crească rolul școlii, al cadrelor didactice care poartă răspunderea principală pentru întregul proces instructiv-educativ, constituie premise deosebit de importante în desfășurarea — la un nivel superior — a întregii munci educative în școală și în afară de școală, înlăturîndu-se paralelismul, caracterul sporadic al unor acțiuni educative etc.

Integrarea organică a fiecărui factor al educației într-un flux unitar va face să se înlăture acțiunile izolate, uneori întîmplătoare, ale diferiților factori educativi.

Principalul obiectiv spre care trebuie să-și concentreze eforturile toți factorii educației este *îmbunătățirea continuă a procesului de învățămînt, asigurarea unei legături strînse a educației cu instrucția,* acestea constituind un tot unitar. Acest principiu călăuzitor se poate realiza pornindu-se de la ideea centrală că educația comunistă a elevilor se realizează în primul rînd în cadrul lecției.

Lecția este principala formă a muncii în școală prin care se formează bazele concepției științifice despre natură, societate și gîndire a elevilor ; ea contribuie în primul rînd la formarea concepției și a trăsăturilor de caracter specifice omului nou.

Munca de educație nu se reduce însă numai la procesul de învățămînt și nici la acțiunile din cadrul școlii. Învățătorii și profesorii — diriginții în special — sînt chemați să dea un sprijin susținut familiilor ele-

vilor. Este cunoscut faptul că atît înainte de a intra copilul în școală, în timpul școlii, cît și în perioada vacanțelor, familia exercită o puternică influență educativă asupra acestuia. Familiile elevilor au însă nevoie de un sprijin pedagogic permanent din partea cadrelor didactice. Este necesar, în acest scop, ca părinții să cunoască direcțiile principale fixate de școală, de clasa respectivă — în anumită etapă — și să fie sprijiniți ca împreună cu cadrele didactice să realizeze cerințele prevăzute de școală pentru etapa respectivă. *Școala poate să dea astfel o viziune de ansamblu, să ajute familia din punct de vedere metodic, să arate părinților căile concrete prin care pot contribui la educația multilaterală a elevilor.*

Dar educația elevilor nu se face numai în școală și în familie, ci și prin contactul viu, nemijlocit al elevilor cu producția, cu oamenii muncii din întreprinderile industriale, de pe ogoare etc. Mediul nostru socialist exercită asupra elevilor o influență puternică.

Îndrumarea influențelor și mijloacelor educative de către diriginte la nivelul clasei și de către director la acela al școlii se realizează în principal prin stabilirea în mod concret a sistemului de cerințe, prin coordonarea tuturor acțiunilor pe un făgaș unitar, cu un țel precis, folosind mijloacele cele mai potrivite.

Se cere subliniat că fiecare factor este necesar să aibă în vedere toate laturile educației comuniste, în multilateralitatea lor, ținînd seama de vîrsta elevului, de capacitățile lui de înțelegere în diferitele etape.

În această accepțiune privind rolul diferiților factori în constituirea sistemului muncii educative în școală, s c o p u l e d u c a ț i e i ne apare ca un magnet spre care se îndreaptă toate acțiunile educative, mijloacele educative, ca un liant al întregului sistem, iar factorii educativi ca un motor puternic de antrenare a tuturor verigilor sistemului în atingerea scopului propus.

*

În cadrul acestui complex de factori — școala, organizațiile de pionieri și U.T.C., familia, mediul în general — școala are rolul de coordonator.

Școala — ca factor de educație — este ea însăși un complex dinamic. În cadrul acestui complex, cadrelor didactice le revin sarcini de mare cinste și de o răspundere deosebită. Pentru a pătrunde în sufletul copiilor, pentru a preveni sau a înlătura influențele străine, pentru a trezi la elevi interesul și hotărîrea de a participa activ la aplicarea în viață a politicii partidului, se cere ca învățătorii și profesorii să aibă în primul rînd o înaltă pregătire politică. Pentru formarea personalității educatorului, o importanță deosebită o are însușirea temeinică a concepției marxist-leniniste despre lume.

În școala noastră, învățătorii și profesorii educă pe elevi în spiritul ideilor comunismului, le formează concepția materialist-dialectică despre lume și le dezvoltă înalte calități și însușiri morale. Este de la sine înțeles că pentru a forma la elevi bazele concepției materialist-dialectice despre lume educatorul trebuie să fie el însuși stăpîn pe această învă-

țătură și pătruns de justețea ei, să știe să o aplice în mod creator în activitatea sa pedagogică și social-culturală.

Experiența valoroasă a școlii noastre a demonstrat în mod grăitor că însușirea creatoare a științei marxist-leniniste se răsfrînge direct asupra rezultatelor muncii instructiv-educative, că între pregătirea ideologică a educatorului și succesele muncii pedagogice există o strînsă legătură.

Instruirea și educarea multilaterală a elevilor cere de asemenea ca învățătorul (profesorul) să stăpînească temeinic materia pe care o predă, să aibă o solidă cultură pedagogică și pregătire profesională, un înalt nivel de cultură generală. Pregătindu-se temeinic pentru ore, învățătorii și profesorii își îmbogățesc ei înșiși cunoștințele, familiarizîndu-se cu cuceririle noi ale științei, literaturii, teatrului, cinematografiei etc.

Instruirea și educarea temeinică a elevilor presupune din partea educatorului și o cunoaștere temeinică a teoriei învățămîntului și educației, cunoștințe bogate privind psihologia copilului, igiena școlară etc.

Măiestria pedagogică — complex de însușiri nu atît înnăscute, ci mai ales dobîndite — se capătă în urma unei preocupări asidue în acest sens, ca rezultat al pasiunii nobile pentru profesia aleasă, al dăruirii de sine pentru o cauză scumpă.

Măiestria pedagogică se întemeiază pe o profundă înțelegere a psihologiei copilului, pe capacitatea educatorului de a analiza și de a generaliza experiența proprie, pe preocuparea lui neobosită de a îmbunătăți permanent munca sa.

Încrederea în forțele proprii, în forțele și posibilitățile elevilor este transmisă de pedagogi și școlarilor. Îmbinarea profundului respect față de elevi cu înalta exigență și tactul pedagogic necesar constituie o garanție sigură a rezultatelor pozitive în activitatea cadrelor didactice.

Îmbunătățirea muncii educative în școala noastră se poate realiza atît prin introducerea unor metode înaintate, prin elaborarea unor lucrări fundamentate științific, cît și prin eforturile susținute ale cadrelor didactice, prin elanul lor creator, prin activitatea lor complexă și multilaterală. Îmbogățind cu experiența proprie rezultatele cercetărilor din domeniul educației, participînd direct la efectuarea unor astfel de cercetări, învățătorii și profesorii din țara noastră vor reuși să aducă o contribuție tot mai substanțială la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, la traducerea în viață a sarcinilor trasate de partid privind educația comunistă a tinerei generații.

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ

(Резюме)

Исходя из анализа задач, встающих перед школой на данном этапе, авторы подчеркивают, что для успешного решения воспитательных вопросов в школе необходимо направить педагогические исследования в особенности на разработку системы и научной методики воспитательной работы.

После краткого анализа решения этих вопросов в других социалистических странах делается также краткое описание исследований, проведенных в этой области Институтом педагогических наук.

Определяя систему воспитательной работы в общей школе авторы указывают на то, что — по их мнению — главными, структурными звеньями этой системы являются: цель содержание, принципы, формы организации, методы и средства, факторы реализации личности, требуемой обществом в данный период.

Переходя к анализу разных звеньев системы воспитательной работы, авторы приходят к выводу, что цель воспитания появляется как магнит, к которому направляются все воспитательные действия и средства, воспитательные факторы — как мощный мотор, вовлекающий все звенья системы в достижение поставленной цели.

CONTRIBUTIONS AU SYSTÈME DE TRAVAIL ÉDUCATIF

(Résumé)

Les résultats des recherches présentés dans ce numéro de la Revue de Pédagogie sous le titre de „Contributions au système de travail éducatif dans l'école de culture générale" sont le fruit de recherches experimentales effectuées au cours de plusieurs années dans les écoles de Bucarest et de la province.

La première étude présente la définition du système de travail éducatif et l'énonciation de ses principaux éléments, le matériel ultérieur présente les objectifs de l'éducation communiste multilatérale ainsi que ses moyens et ses voies de réalisation sur cinq branches (éducation intellectuelle, polytechnique, morale, esthétique, physico-sanitaire).

Chaque chapitre comprend au début les objectifs généraux du travail éducatif afférent à la branche respective. Puis les objectifs sont defalqués en groupes de deux classes, en indiquant également les moyens que peuvent employer les éducateurs, d'une manière graduelle, pour réaliser les objectifs fixés.

Le contenu de chaque chapitre concernant l'éducation multilatérale dans l'école, poursuit en premier lieu le côté de la formation.

Chaque chapitre en particulier et tous dans leur ensemble tendent à offrir aussi complètement que possible un tableau du développement progressif du procès de formation de la personnalité de l'élève.

L'étude suggère que chaque professeur ou instituteur poursuive dans le travail éducatif la réalisation concomitente de toutes les branches de l'éducation communiste, accordant dans une période détérminée la priorité respective à certains aspects, en fonction du développement des élèves respectifs, des conditions concrètes de la classe et du caractere specifique des actions.

Dans l'étude: „Significations de la planification du travail éducatif" sont présentés certains aspects de la planification qui découlent du contenu et des méthodes du travail éducatif; on examine le procès éducatif, la dynamique et la contribution apportées à ce procès par les différents facteurs éducatifs.

L'étude „La connaisance des élèves dans le procès instructif-éducatif" comprend un court historique du problème et une présentation des méthodes pour l'étude des élèves, ainsi que des directives pour l'établissement des fiches d'observation de ces derniers.

L'étude „L'éducation de l'attitude communiste par rapport à l'enseignement — un effet du systeme de travail éducatif" met en relief les traits et le processus complexe qui les constituent.

Une idée dominante se dégage du contenu de l'ensemble de l'étude, à savoir qu'il est absolument nécessaire que chaque membre du corps enseignant connaise, non seulement les tâches qui lui incombent dans la classe ou il travaille, mais aussi, dans son ensemble, le systéme d'éducation dans l'école de culture générale.

CONTRIBUTIONS TO THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK

(Abstract)

The results of the researches presented in this number of the Pedagogical Review under the name „Contributions to the system of educational work in the school for general culture" are the fruit of experimental investigations made for several years in schools of Bucharest and of the provinces.

Starting in the first study from the definiton of the system of educational work, and from the listing of its main elements, in the following papers the authors show the objectives of the multilateral communist education, as well as the means and ways of achieving them along the five lines (intellectual, polytechnic, moral, esthetic, physical sanitary education).

Each chapter includes, at the beginning, the general objectives of the educational work concerning the respective line. After which, the objectives are divided in groups of two classes each, showing in the same time the means which can be used, in a progressive manner, by the teachers in order to achieve the established objectives.

The contents of each chapter concerning the multilateral education in school aim in first line the aspect of the formation.

Each chapter separately and all together tend to offer a progressively developped and as complete a picture as possible of the process of formation of the pupil's personality.

The study suggets that professor or teacher should aim to achieve concomitently in his educational work, all the objectives of the communist education, giving, in certain periods, the appropriate priority to some aspects, according to the stages of development of the respective pupils, to the actual conditions of the class and to the specific character of the actions.

In the study „Significance of the planning of educational work" are shown some aspects of the planning which are a result of the contents and methods of educational work, and the educational process, its dynamics, and the contribution to this process of the various educational factors are examined.

In the study „Knowing the pupils in the training-education process" a short history of the problem is made ; the methods of studying the pupils are given as well as directions for the setting up of individual record blanks.

In the study „Education of the communist attitude towards tuition — effect of the educational work system", — the features and the complex process of their constitution are brought forward.

From de contents of the whole study a central idea springs forward namely that it is absolutely necessary that every member of the didactic staff should know, not only the tasks assigned to him in the class in which he works, but also the whole system of education in the school for general culture.

I. Educaţia intelectuală

VIRGIL CARABA, cercetător principal şi
ACULIN CAZACU, cercetător
Institutul de ştiinţe pedagogice

OBIECTIVE GENERALE *

A. **Pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfăşura o activitate intelectuală susţinută, sistematică şi superior motivată, pentru a-şi putea însuşi bogate şi temeinice cunoştinţe,** deci, preocuparea largă pentru cultivarea capacităţilor de cunoaştere ale elevilor, a aptitudinilor generale pentru învăţătură : capacitatea de a se concentra şi depune efort susţinut în procesul învăţării, priceperea de a-şi dirija atenţia ; spirit de observaţie ; priceperea de a memora raţional şi trainic, de a se sprijini pe cunoştinţele anterioare în însuşirea celor noi ; disciplină în gîndire, priceperea de a efectua operaţii mintale multiple (a face comparaţii, analize, generalizări, a trage concluzii etc.), străduania de a desprinde ceea ce este esenţial şi de a înţelege totul ; independenţă în gîndire, capacitatea de a sesiza conţinutul problemelor şi priceperea de a judeca datele lor, străduania de a le căuta activ rezolvări, soluţii ; priceperea de a argumenta şi demonstra un adevăr, de a susţine puncte de vedere proprii ; exprimare clară, logică, expresivă, priceperea de a folosi adecvat terminologia ştiinţifică. Priceperi şi deprinderi trainice de muncă independentă în vederea însuşirii de cunoştinţe, obişnuinţa de a rezolva prin forţe proprii sarcinile de învăţătură ; stăpînirea unor procedee raţionale de studiu individual, priceperea de a folosi izvoare diverse de informare pentru a acumula cunoştinţe ; cunoaşterea regulilor elementare ale igienei intelectuale. Plăcerea de a învăţa, setea de cunoştinţe, bucuria de a şti, interese largi şi stabile de cunoaştere; motive sociale superioare şi o atitudine înaintată faţă de învăţătură**, înţelegerea acesteia ca pe o problemă de interes general ; simţ de răspundere, sîrguinţă şi perseverenţă, priceperea de a birui greutăţile cunoaşterii, dorinţa de a-şi completa continuu studiile.

---

* Educaţia intelectuală cuprinde, desigur, şi alte obiective generale decît acelea relevate aici şi care au în vedere principalele aspecte formative. Nu au putut fi tratate în lucrare problemele formării la elevi a unui orizont de cultură generală corespunzător cerinţelor actuale ale societăţii noastre, acestea găsindu-şi locul cel mai potrivit în planurile şi programele de învăţămînt.

** Formarea motivelor şi atitudinii înaintate a elevilor faţă de învăţătură este profund implicată şi în obiectivele educaţiei morale, îndeosebi în legătură cu formarea atitudinii comuniste faţă de muncă şi educarea în spiritul patriotismului socialist.

B. **Formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume:** închegarea cunoștințelor științifice acumulate într-un sistem unitar care să le ofere elevilor o imagine cuprinzătoare asupra realității înconjurătoare; înțelegerea acesteia în continuă mișcare și dezvoltare; priceperea și obișnuința de a căuta cauzele reale ale fenomenelor din natură și societate. Capacitatea și obișnuința de a aplica în practică și valorifica multilateral cunoștințele acumulate; înțelegerea rolului transformator pe care omul, înarmat cu știința, îl are în natură și societate. Atitudine principială, combativă față de ideile greșite, față de concepțiile și prejudecățile mistice.

CLASELE I—II

A. **Pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfășura o activitate intelectuală susținută, sistematică și superior motivată, pentru a-și putea însuși bogate și temeinice cunoștințe *.**

Obiective. Atitudinea pozitivă a elevilor față de învățătură, exprimată în atenție, interes și dorința de a depune efortul necesar pentru însușirea cunoștințelor. Deprinderea elevilor să lucreze concentrat în timpul lecțiilor, să urmărească atent explicațiile profesorului și să îndeplinească întocmai sarcinile pe care el le trasează.

Cultivarea spiritului de observație și a capacității de a desprinde însușirile principale ale lucrurilor și ființelor. Priceperea de a memora logic; cultivarea străduințelor elevilor de a înțelege cunoștințele ce li se transmit.

Formarea priceperii de a analiza și compara diferite obiecte și fenomene. Cultivarea capacității de a selecta esențialul, de a judeca datele problemelor și de a le căuta activ soluții. Deprinderea de a citi conștient, curgător și expresiv. Obișnuința de a se exprima corect, folosind adecvat cuvintele și expresiile noi.

Mijloace. Se acționează în direcția familiarizării multilaterale a proaspeților elevi cu obiectul și ambianța noii lor activități: convorbiri pe tema „de ce am venit la școală și cum ne vom petrece aici timpul împreună"; prezentarea clasei cu tot ce oferă ea, precum și a auxiliarelor învățăturii (manualele, rechizitele); vizitarea școlii.

Prezentarea explicită de către învățător a cerințelor elementare față de elevi în legătură cu activitatea la clasă: cum să lucreze în bancă, care este poziția optimă pentru scris, citit, cum să se folosească de manuale, de caiete și de rechizite, cum

* Obiectivele generale (A, B, C,... etc.) rămîn neschimbate în formularea lor, de la clasa I pînă la a VIII-a; diferențierea, de la un grup de clase la altul, apare în conținutul amănunțit al acestor obiective generale. În felul acesta s-a procedat în întreaga lucrare.

să răspundă la solicitările învățătorului. Controlul permanent al îndeplinirii cu precizie de către elevi a acestor cerințe.

Ca regulă în activitatea la clasă: toți elevii să lucreze pe tot parcursul lecției (de exemplu, toți să pregătească răspunsuri la întrebările pe care le pune învățătorul). Asigurarea ambianței necesare de lucru: totul pregătit la îndemînă (cretă, burete, material didactic, dar și cărțile, caietele și rechizitele trebuitoare); înlăturarea excitanților care distrag atenția (asigurarea liniștei necesare, evitarea excesului de material didactic etc.). Se va explica elevilor neajunsurile pe care le provoacă întîrzierea la oră, neastîmpărul și vorbăria în timpul lecției. Stimularea spiritului lor de întrecere: cine lucrează mai repede și mai bine, cine observă mai repede unde e greșeala sau deosebirea dintre diferite lucruri, cine dă răspunsul cel mai bun etc.

Însoțirea prezentării în cadrul lecțiilor a materialului intuitiv cu o instruire atentă a elevilor în legătură cu ce și cum să observe. Exersarea elevilor, cu prilejul intuirii, în compararea obiectelor și fenomenelor, în căutarea asemănărilor și deosebirilor. Plimbările, excursiile ce se organizează pot fi folosite și ca exercițiu al spiritului de observație; valorificarea impresiilor culese de elevi în asemenea prilejuri prin convorbiri sau mici compuneri.

Îndrumarea elevilor asupra felului cum trebuie să memoreze o poezie, textul unui cîntec, o regulă, cum trebuie să-și însușească și să reproducă conținutul textelor în proză. Exerciții de memorare sub îndrumarea învățătorului, cu deosebire la clasa I. Folosirea unor șezători sau a unor mici serbări școlare ca mijloc de aplicație a ceea ce elevii au învățat la clasă.

Stabilirea, tot ca regulă în activitatea la clasă, ca elevii să întrebe sau să ceară explicații învățătorilor ori de cîte ori au vreo nelămurire. Extinderea regulei și în viața de familie prin solicitarea părinților să stimuleze dorința elevilor de a cunoaște și a înțelege mai bine realitatea înconjurătoare. Dezbatere la lectoratul pentru părinți pe tema: „Copiii vor să cunoască lumea, să-i ajutăm!".

Controlul permanent al caracterului conștient al citirii. Solicitarea frecventă a elevilor să redea conținutul unei povestiri citite, al filmelor văzute, al unor întîmplări trăite etc., să relateze despre ceea ce au aflat cu prilejul plimbărilor, vizitelor, drumețiilor etc., inițiindu-i totodată în selectarea a ceea ce trebuie reținut ca esențial.

Organizarea de jocuri distractive pentru exersarea atenției, a spiritului de observație, a memoriei; de asemenea, jocuri de vorbire, de calcul mintal, de judecată. Întrebuințarea ghicitorilor, proverbelor ca exercițiu de gîndire și imaginație.

Obiective. Formarea priceperilor și obișnuinței elevilor de a învăța independent. Deprinderea lor de a-și organiza singuri locul și condițiile elementare de studiu (liniște, lumină, lucrurile trebuitoare), de a întrebuința corect și economic caietele, rechizitele.

Priceperea și plăcerea de a se încadra unui regim rațional de învățătură, joc și odihnă. Respectul pentru timpul afectat studiului, lecturii.

Prietenia cu cartea. Gustul pentru lectură, ca izvor de cunoștințe.

Mijloace. Convorbiri anume organizate cu elevii despre cum trebuie să-și pregătească lecțiile acasă: timpul optim de lucru, ordinea îndeplinirii sarcinilor date

pentru acasă, necesitatea respectării în munca independentă acasă a acelorași reguli ca și la școală.

Controlul sistematic al caietelor. Este indicat ca învățătorul să exprime în mod frecvent aprecieri stimulatorii în legătură cu rezultatele muncii independente a elevilor. Antrenarea treptată a acestora la analiza și aprecierea critică a activității personale și a colegilor: punîndu-i să compare modelul dat în clasă sau în carte cu rezultatul activității proprii, să observe ce-au făcut bine și ce nu, prilejuindu-le analize periodice ale progreselor realizate etc.

Organizarea unor mici expoziții, la sfîrșit de trimestru, cu cele mai bune și îngrijite caiete etc.

Se recomandă elevilor, pentru timpul liber, cărți accesibile, cu povestiri scurte, bogat ilustrate, pagini alese din publicațiile pentru copii. Lectură în colectiv și discuții despre cele citite, pentru prevenirea citirii mecanice, superficiale.

Familiarizarea părinților cu îndatoririle pe care le au elevii față de școală precum și cu elemente de tehnică a învățării (de exemplu, se poate da o consultație pe tema: „Organizarea muncii de învățare a școlarului mic").

Popularizarea în rîndul părinților a unui model de regim rațional pentru școlarii mici. Totodată, îndrumări în legătură cu asigurarea unor condiții prielnice de învățătură în familie: liniște, curățenie, aer curat, lumină suficientă, loc adecvat pentru studiu; ajutor, control, exigență și încurajare din partea adulților (se va arăta părinților și în ce limite). Controlul efectuat de către învățător la domiciliul elevilor în legătură cu condițiile și modul cum învață; pe această bază se poate realiza o îndrumare mai diferențiată (de exemplu, în cazul elevilor cu un ritm lent de lucru sau în cazul celor operativi dar superficiali etc.). Sprijinirea familiei în privința organizării timpului liber al școlarilor; sugerarea ideii că, acum, darul cel mai potrivit pe care adulții îl pot face copiilor este cartea.

Obiective. Mîndria de a fi elev. Cultivarea la elevi a satisfacției pentru că știu să citească, să scrie, să socotească și pentru fiecare pas nou pe care îl fac pe drumul cunoașterii. Activizarea și lărgirea intereselor lor de cunoaștere.

Stimă și dragoste față de școală, față de învățător.

Înțelegerea elementară a însemnătății învățăturii și a rolului școlii în pregătirea pentru viață și muncă. Sprijinirea elevilor în a diferenția învățătura de joc, privind-o ca pe o activitate serioasă, utilă, interesantă, care cere încordare și răspundere.

Cultivarea stăruinței, a dorinței și grijii elevilor ca în învățătură să ducă pînă la capăt lucrul început, să nu amîne ceea ce este mai greu.

Mijloace. Organizarea în cadru sărbătoresc a primirii copiilor în prima zi de școală, precum și a distribuirii manualelor subliniind datoria lor de a răspunde prin succese în învățătură grijii cu care-i înconjoară partidul. Sărbătorirea, la clasa I,

a zilei de încheiere a abecedarului este, de asemenea, un bun prilej pentru a sublinia perspectivele atrăgătoare ce se deschid în fața copiilor: posibilitatea de a citi singuri cărți, reviste, de a ține singuri evidența timpului, de a învăța lucruri noi. Grija permanentă a învățătorului de a face prilej de bucurie și satisfacție din fiecare lecție nouă, din sarcinile pe care le încredințează, din aprecierea răspunsurilor bune și a temelor bine lucrate etc.

Asigurarea unui caracter viu, atractiv și antrenant fiecărei lecții. De asemenea, atragerea atenției elevilor asupra caracterului interesant al naturii înconjurătoare pe care ei o pot cunoaște mai bine prin învățătură — în cadrul citirii explicative, în discuțiile despre cele aflate nemijlocit de către elevi la „colțul naturii vii", în grădină, în parcuri și livezi sau drumeții prin pădure etc.

Cîteva teme pentru convorbirile cu elevii: despre mîndria de a fi devenit școlar; despre cît este de frumos, de interesant și util să înveți, să citești, să scrii, să socotești, să vorbești corect. Elevilor de clasa a II-a li se poate vorbi, cu deosebire, despre pașii noi, importanți pe care îi au de făcut în noul an școlar și despre însemnătatea învățăturii pentru om (pornind, de exemplu, de la zicale, proverbe, ghicitori, legate de știința de carte, de răbdare și sîrguință etc.). Pot fi valorificate, în acest sens, și poeziile, cîntecele, povestirile care stimulează setea de învățătură.

Stimularea spiritului de întrecere al copiilor pentru a-și îndeplini cu succes obligațiile de școlar (instituindu-se, de exemplu, titlul de „rînd fruntaș" sau luptînd pentru titlul de „clasă fruntașă"). Stabilirea regulei de a reface întotdeauna o lucrare neizbutită, nu ca pedeapsă, ci din dorința de „a face și mai bine", de a nu lăsa lucrul făcut pe jumătate (la început împreună, în clasă, apoi și în mod independent).

Încurajarea elevilor să se folosească de cunoștințele dobîndite, citind fraților mai mici povești, poezii, făcînd cumpărături, măsurători, scriind rudelor și prietenilor, recitînd celor din casă pentru a-i delecta etc. Îndrumarea părinților să-i sprijine în această privință.

În pregătirea elevilor pentru a deveni pionieri — accent deosebit pe cerința împlinirii exemplare a îndatoririlor școlare. Popularizarea exemplului pozitiv dat de pionierii mari în această privință.

Se pot folosi diferite cărți care, într-o formă accesibilă copiilor, le deschid gustul de a cunoaște lumea înconjurătoare, natura ca de exemplu: „Locuitorii pădurii" de Eugen Jianu; „Pretutindeni de privești", „Cartea cu Apolodor" de Gellu Naum; „Minunatul zbor al lui Ronț-Ronț și al prietenilor săi" de Ștefan Tita etc.; de asemenea, filmele de desene animate și diafilmele, emisiunile pentru cei mici ale radioteleviziunii.

B. Formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume.

Obiective. Înțelegerea elementară a modului de viață al plantelor și al animalelor, a foloaselor pe care le aduc. Avînd în vedere obiectivul mai larg de a se forma la elevi o imagine cuprinzătoare asupra legăturii strînse dintre viața omului și mediul său social și natural, se va urmări trezirea interesului elevilor pentru rolul și importanța obiectelor înconjurătoare în viața omului (unelte de producție, aparate și instrumente casnice etc.).

Formarea capacității de orientare în spațiu și în timp.

Cunoașterea faptului că obiectele care îl înconjoară pe om au diferite însușiri. Asimilarea cunoștințelor necesare pentru a distinge calități imediate ale lucrurilor (culoare, formă) unele — comune mai multor lucruri, altele — specifice numai unuia sau cîtorva.

Însușirea unor idei simple privind legătura dintre un fenomen și urmările lui.

În vederea formării puterii de discernămînt critic se va urmări îndeosebi dezvoltarea capacității de a sesiza deosebirile dintre elementele reale și cele fantastice întîlnite în basme.

Este necesar ca să se urmărească atent eliminarea fricii, a reacțiilor emoționale negative ale copiilor în fața unor fenomene ca fulgerul, trăznetul, tunetul, întunericul.

Mijloace. Observații sistematice asupra plantelor și animalelor. Lectură din lucrări ca „Prisaca" de T. Arghezi sau „Popas printre frunze și flori" de T. Opriș. Orientarea atenției asupra unor fenomene din natură și din societate întîlnite în mediul înconjurător cel mai apropiat (curgerea unui rîu, de pildă, cu modificările de debit, floră, faună ușor de observat în timp; apariția unor tot mai numeroase locuințe noi — deopotrivă la oraș și la sat etc.). Se explică, pe înțelesul copiilor, prin povestiri, cauzele unor fenomene ca înghețul, ninsoarea, grindina etc. Lectură din lucrări ca „Baba iarna intră-n sat" de O. Cazimir.

Exerciții simple de orientare în spațiu, plimbări, mici drumeții. Exerciții de cunoaștere a împărțirii timpului în unități mari și mici, de recunoaștere și plasare corectă a unor date (în legătură cu vîrsta elevilor, de pildă, sau cu cea a părinților, fraților mai mari etc.).

Se pot da exemple variate din gospodăria părintească, din cooperativa agricolă de producție, din viața satului sau a orașului, potrivit nivelului de înțelegere al elevilor despre utilitatea diferitelor obiecte (uneltele de muncă, de pildă) pentru om. Li se va atrage atenția elevilor asupra faptului că ei înșiși folosesc astfel de obiecte, create de mîna omului.

Elevii vor fi îndrumați să asculte emisiunile pentru cei mici ale radioteleviziunii, să urmărească presa și literatura pentru copii, să vizioneze spectacole de teatru și cinematograf. În clasele I și a II-a este potrivit ca elevii să fie încă într-o legătură nediferențiată, după gusturi și preferințe, cu producțiile culturale care li se adresează.

Se va explica, într-un mod sugestiv, cultivîndu-se afectivitatea elevilor, importanța unor zile ca 23 August, 30 Decembrie, 1 Iunie etc., a realizărilor obținute de poporul nostru după eliberarea patriei.

Părinților li se va explica necesitatea de a evita folosirea — în prezența copiilor — a unor cuvinte cu semnificație mistică, care pot genera credință în forțe supranaturale (înger, sfînt, dumnezeu, drac, vîrcolac etc.).

O b i e c t i v e. Noțiuni și reprezentări privind posibilitățile omului de a influența prin muncă dezvoltarea

plantelor şi a animalelor în scopul satisfacerii mai ample a nevoilor sale.

Mijloace. Se vor cuprinde toţi elevii, prin rotaţie în diferite lucrări simple de îngrijire a florilor, plantelor şi animalelor de la „colţul naturii vii", din grădina şcolii, de acasă.

Mici experienţe cu plante de cameră (însoţite de vizite în sere, în parcuri, în grădini botanice), observaţii asupra animalelor cunoscute. Se va sublinia legătura plantelor şi a animalelor cu mediul în care trăiesc şi se dezvoltă ele.

Exemple sugestive din realitate (de pildă, din activitatea părinţilor) arătîndu-se că oamenii au nevoie de anumite cunoştinţe pentru a realiza diferite bunuri. Lectură din cărţi cu o astfel de tematică (de pildă, „Băieţelul de hîrtie" de M. Sîntimbreanu).

Întocmirea „Calendarului naturii". Povestiri scurte, unele efectuate de învăţător, altele de elevii înşişi, despre diferite fenomene din natură (de pildă, povestea unei picături de apă).

CLASELE III—IV

A. Pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfăşura o activitate intelectuală susţinută, sistematică şi superior motivată, pentru a-şi putea însuşi bogate şi temeinice cunoştinţe.

Obiective. Obişnuinţa de a avea la orele de clasă şi în alte activităţi o prezenţă activă, concentrată, interesată. Înţelegerea de către elevi a condiţionării însuşirii temeinice a cunoştinţelor de gradul participării la lecţie.

Priceperea de a reţine şi reda pe scurt esenţialul. Formarea obişnuinţei de a repeta sistematic, de a se sprijini pe cunoştinţele anterioare pentru înţelegerea celor noi. Prevenirea tendinţei unor elevi de a se limita la memorarea mecanică a cunoştinţelor.

Consolidarea priceperilor de a analiza obiectele şi fenomenele, de a sesiza elementele lor caracteristice şi de a le grupa, de a stabili relaţii între date, de a găsi soluţii şi a trage concluzii. Priceperea de a aplica regulile însuşite la cazuri noi, asemănătoare. Obişnuinţa de a nu lăsa să treacă nimic fără a fi înţeles deplin.

Cultivarea interesului pentru exprimarea clară, expresivă atît în vorbirea curentă cît şi în lucrările scrise. Atitudine exigentă faţă de acurateţea limbii. Dezvoltarea vocabularului activ.

Mijloace. Acordarea unei atenţii sporite organizării clasei, condiţie importantă a activizării elevilor la lecţii. Insistarea asupra regulei: „în clasă toţi lucrează".

Asigurarea caracterului viu, antrenant al desfăşurării activităţii la clasă: expuneri bogate în conţinut concret şi colorit afectiv, material intuitiv variat — planşe, mulaje, albume, experienţe simple şi proiecţii.

Exerciții și dictări cu scopul întăririi atenției și spiritului de observație. Exerciții frecvente de calcul mintal și memorizare.

Exigența învățătorului ca elevii să formuleze, de fiecare dată, răspunsuri complete și corecte, să definească exact, să ilustreze definițiile cu exemple adecvate.

Solicitarea elevilor, atît în cadrul lecțiilor cît și în munca independentă de acasă, să găsească ilustrări și exemplificări originale, variate și din domenii cît mai diferite în legătură cu regulile învățate (la gramatică, la aritmetică). Exersarea lor (nu numai la lecțiile de limba română) în operații de extragere a ideilor principale dintr-un text și de reconstituire a acestuia cu cuvinte proprii. Stimularea elevilor să folosească expresiile noi, interesante, întîlnite în text. Antrenarea elevilor să aplice cunoștințele dobîndite în condițiile schimbării datelor în probleme de același tip (aritmetică) și prin efectuarea unor exerciții cît mai variate, prin ilustrări diferite pentru demonstrarea regulilor gramaticale etc.

Culegerea și discutarea (în cadrul unor lecții sau cu prilejul unor convorbiri etice etc.) a unor ghicitori, proverbe, zicale — ca exercițiu pentru dezvoltarea spiritului de observație și a gîndirii logice, ca exercițiu de construcție a unor judecăți de valoare.

Acordarea unei atenții deosebite explicării cuvintelor, relevării semnificației lor. Notarea de către elevi, în caiete, a cuvintelor și expresiilor noi, întîlnite în manuale și în cărțile citite. Valorificarea compunerilor — pe teme date sau libere — și în sensul stimulării străduinței de a-și exprima clar, curgător, concis gîndurile și impresiile, rezultatele unor observații personale. Exigență constantă față de modul cum vorbesc elevii, încurajarea și corectarea lor frecventă; treptat, poate fi atras și colectivul de elevi, în calitate de „supraveghetor" al vorbirii corecte.

Plimbările, excursiile, vizitele ce se organizează cu elevii pot constitui utile acțiuni practice de exersare a spiritului de observație al elevilor în relația nemijlocită cu fenomene din natură și din viața socială apropiate de cunoștințele pe care le-au dobîndit la geografie, istorie, cunoștințe despre natură.

Practicarea jocurilor de atenție și de judecată (șah, domino etc.). Organizarea de jocuri literare, de calcul mintal, jocuri geografice, a unor călătorii imaginare distractive, de exemplu, „În lumea semnelor de punctuație". Inițierea elevilor în filatelie.

Obiective. Dezvoltarea priceperii și cultivarea străduinței elevilor de a desfășura o muncă independentă de calitate, de a scrie cu grijă, de a calcula rapid și precis, de a studia temeinic tema la zi, dar și de a revedea continuu lecțiile din urmă.

Formarea obișnuinței de a-și îndeplini îndatoririle școlare și atunci cînd nu sînt supravegheați, în mod ordonat și ritmic. Priceperea de a-și verifica singuri temele.

Deprinderea elevilor de a se folosi de diferite materiale ajutătoare (hărți, ilustrații), de a studia după manual.

Cultivarea interesului și dragostei pentru lectura extrașcolară.

Obișnuința ca în activitatea de zi cu zi, elevii să se conducă după o serie de reguli: „întîi învățătura, apoi joaca și celelalte ocupații", „nu lăsa pe mîine ce poți face azi" etc.

Mijloace. Sprijinirea în continuare a elevilor de către învățător în „a învăța să învețe". Convorbiri pe această temă: „Noi, în timpul liber", „Cum învățăm" (la anumite obiecte), „Cum ne folosim de manual", „Caietele noastre", „Repetarea — mama învățării" etc.

Îndrumarea elevilor asupra felului cum să se folosească de cunoștințele anterioare în însușirea celor noi, cum să scoată ideile principale dintr-un text, cum să alcătuiască un plan, un rezumat, cum să se folosească de hartă pentru a învăța la geografie și istorie.

Inițierea elevilor în realizarea unor lucrări independente în folosul colectivului lor: articole pentru gazeta de perete, scrisori către publicațiile pentru copii, însemnări în jurnal etc.

Roadele muncii independente și ale preocupărilor din timpul liber pot constitui obiectul unor treceri în revistă stimulative: expoziții de lucrări ale elevilor, concursuri pentru atribuirea titlului de „cel mai bun cititor" sau „cel mai rapid socotitor", „cel mai priceput povestitor" sau „cel mai iscusit recitator" etc.

Este posibilă organizarea pe un plan mai larg a lecturii elevilor: se poate înjgheba o bibliotecă a clasei; se afișează liste de cărți cu recomandarea de a fi citite. Îndrumarea elevilor să citească sistematic, să facă însemnări despre cărțile citite. Înscrierea lor la biblioteca școlii și inițierea în mînuirea cataloagelor, în alegerea unei cărți potrivite.

Orientarea părinților asupra felului cum pot să-i sprijine pe copii în îndeplinirea îndatoririlor școlare, cum să stimuleze unele ocupații ale copiilor în timpul liber: lectură (alcătuirea unei biblioteci personale), filatelie, audierea sistematică a unor emisiuni de radio pentru pionieri și școlari, jocuri adecvate vîrstei etc.

O b i e c t i v e. Cultivarea interesului pentru toate obiectele de învățămînt, precum și a dorinței de a progresa în acumularea de cunoștințe multilaterale, în cunoașterea realității înconjurătoare. Interesul elevilor pentru diferite domenii ale științelor, ale vieții sociale, culturii și artei, pe baza cunoștințelor dobîndite în procesul de învățămînt.

Convingerea că învățătura, acumularea de cunoștințe temeinice constituie principala îndatorire, o îndatorire patriotică. Aprofundarea înțelegerii rolului pe care-l au cunoștințele în activitatea constructivă a oamenilor.

Stăpînirea de sine și stăruința în învățătură. Cultivarea sentimentului de satisfacție a elevilor pentru cunoștințele temeinic însușite și, în același timp, a atitudinii critice față de unele neajunsuri, rezultate din neglijarea îndatoririlor școlare.

Mijloace. Convorbire, la început de an școlar, pe tema „Ce-am învățat anul trecut, ce ne aduce nou acest an școlar", pentru a-i orienta pe elevi în legătură cu perspectivele și cerințele ce le stau în față în vederea însușirii unui volum mai mare de cunoștințe, prin studiul unor noi obiecte, distincte (istorie, geografie, cunoștințe despre natură).

Sublinierea în cadrul lecțiilor — la toate obiectele de studiu — a elementelor noi care apar, a caracterului interesant și atrăgător și a importanței pentru viață a cunoștințelor care se predau. Lecții vii, interesante, antrenante.

Lecturi, convorbiri, citirea în colectiv a unor articole din publicațiile pentru copii, folosirea unor albume (unele pot fi alcătuite cu forțele pionierilor) pentru a evidenția condițiile deosebite create în țara noastră pentru ca toți copiii să învețe și să se poată dezvolta armonios. Se pot prezenta elevilor comparații semnificative cu situația copiilor, școlii și a învățământului în trecut, valorificîndu-se texte publicistice sau literare (de exemplu, unele texte din culegerea „Clasicii români despre școala de odinioară"; „Schițe și însemnări din școala de ieri și azi" de Ioachim Botez).

Explicarea datelor mai accesibile privind dezvoltarea școlii și învățământului în noul cincinal (mai multe școli, extinderea gratuității manualelor, un sfert din populația țării pe băncile școlii) și sublinierea răspunderilor care revin elevilor.

Analiza periodică, în colectivul clasei, a rezultatelor la învățătură, a contribuției fiecăruia la bunul renume al clasei. Explicarea caracterului dăunător al goanei după note; stimularea întrajutorării elevilor după regula: „Învață tu bine, dar ajută și pe tovarășul tău să învețe bine".

Valorificarea prilejului intrării în organizația de pionieri pentru a releva elevilor perspectiva și posibilitățile noi pe care activitatea pionierească le oferă pentru satisfacerea intereselor lor de cunoaștere. Acțiuni pionierești concrete, în această privință, îndeosebi plimbări, vizite, excursii, întîlniri pe teme, ca: fenomene din natură, viața unor animale și plante, viața satului, orașului, a cartierului, bogățiile regiunii și ocupațiile frecvente ale oamenilor muncii, monumentele naturale și istorice, instituțiile de cultură și obștești. Este necesar ca elevii să fie îndrumați ca în legătură cu toate acestea să folosească și alte mijloace de informare — citind presa pionierească, vizionînd filme, întrebînd pe părinți, citind cărți de informare științifică adresate lor (din colecția „Să știm", de exemplu).

Solicitarea elevilor ca să povestească părinților (iar aceștia să se arate interesați) cum a decurs ziua de școală, ce-au aflat nou, ce-au mai făcut interesant. Părinții să povestească, la rîndul lor, despre anii lor de școală, despre preocupările lor actuale de învățătură.

B. Formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume.

Obiective. Formarea premiselor unei imagini generale asupra lumii prin înțelegerea varietății plantelor și animalelor din mediul înconjurător, ca o trăsătură principală a lumii vii. Aceasta se corelează cu însușirea unor noțiuni elementare despre părțile plantei și mai ales despre rolul lor, despre animale domestice și animale sălbatice, accentul căzînd pe legătura organismului cu mediul.

Capacitatea de a sesiza aspecte ale dezvoltării (stadiile evoluției unor plante și animale cunoscute).

Se va urmări conturarea unui interes crescînd pentru trecutul istoric al poporului nostru, în care elevii să vadă firul mereu ascendent al dezvoltării societății.

Elevii acumulează acum unele idei elementare despre rolul maselor în istorie, despre lupta eroică a poporului nostru pentru libertate și independență națională, despre lupta clasei muncitoare, condusă de P.C.R., împotriva exploatării și asupririi, despre realizările actuale ale poporului nostru și perspectivele luminoase ale României socialiste.

Încă din clasa a III-a, dar mai ales în clasa a IV-a se formează premisele atitudinii combative față de superstiții și prejudecăți. Se urmăresc în continuare obiective ale educației ateiste prevăzute la clasele anterioare.

Mijloace. Folosindu-se un material didactic bogat, sugestiv, despre plantele cultivate și cele sălbatice, despre pomi fructiferi și copaci, se va avea în vedere corelarea sa cu observații directe în natură.

Observații (la clasa a III-a) și mici experiențe (mai ales la clasa a IV-a) la „colțul naturii vii". Se vor urmări stadiile de dezvoltare a plantelor și animalelor cunoscute. Este deosebit de util ca elevii să fie sprijiniți să înregistreze și să compare corect datele acumulate.

Excursii, vizite și drumeții în locuri pitorești (cu care prilej se vor sesiza frumusețile și bogățiile patriei noastre), la obiective industriale și agricole apropiate, acordîndu-se întîietate celor noi, realizate în anii construcției socialiste. Se vor efectua, de asemenea, călătorii imaginare pe hartă (fără însă a se abuza în acest sens), însoțite de comentarii pe marginea celor întîlnite în locurile „vizitate".

Mijloace variate (vizitarea unor locuri istorice, studierea unor documente, relatări din presă etc.) pentru a cunoaște episoade mai importante din trecutul poporului nostru, a deosebi durata diferitelor perioade istorice, a raporta duratele lungi, îndepărtate, la prezent. Comparații „ieri-azi" despre satul, orașul și regiunea natală.

Se vor folosi documente, extrase din presa vremii, relatări ale vîrstnicilor, ale unor oameni de seamă din partea locului etc. privind istoria satului, orașului, raionului (în genere a locului natal).

Se vor desfășura, de asemenea, în colectiv, momente de lectură cu teme din istoria patriei (de pildă, „Vînătoarea lui Dragoș" de D. Almaș, „Vodă Cuza la Hanul Cucului" de G. Nestor).

Colecționarea de vederi și fotografii din diferite colțuri ale țării, cu aspecte din viața și activitatea oamenilor muncii. Întocmirea unor albume.

În corespondența cu școlarii din alte părți ale țării, se va face un schimb reciproc de informații despre ținutul natal.

Folosirea unor albume, pliante tipărite care oglindesc viața fericită a copiilor și a oamenilor muncii din patria noastră.

În întîlnirile și în discuțiile cu persoane mai în vîrstă se vor avea în vedere și teme despre viața grea din trecut a oamenilor muncii, a copiilor, despre grija partidului și statului nostru socialist, pentru viața fericită și îmbelșugată a copiilor.

La această vîrstă se cere o foarte atentă îndrumare a lecturii copiilor și mai ales urmărirea influențelor ei. Acum lectura se va orienta spre cărți despre călătorii, spre mici povestiri științifico-fantastice, spre lucrări despre viața și munca unor oameni de seamă.

Explicarea (însoțită cînd este posibil, de observații directe) a unor fenomene ca furtunile, tunetul, trăznetul, eclipsele etc. subliniindu-se caracterul lor natural. Discuții despre învățămintele desprinse din unele lucrări, în prealabil citite (de exemplu „Poveste despre zi și noapte" de M. Mohor).

Se vor folosi exemple sugestive care să ducă la combaterea unor superstiții și prejudecăți. Exemplu: „porumbul se seamănă cînd temperatura este peste 8°C, timp de o săptămînă, chiar dacă a cîntat sau nu cucul; ce s-ar întîmpla dacă s-ar aștepta cîntatul cucului?"

Propaganda pedagogică în rîndul părinților (prin lectorate și alte forme) se va axa și pe probleme ca: „Eliminarea fricii din comportarea copiilor", „Cum explicăm copiilor diferite fenomene naturale". Sînt indicate nu numai discuțiile colective cu părinții, ci și cele individuale pentru a li se explica (mai ales acolo unde este cazul) consecințele negative pe care le au asupra dezvoltării copiilor eventualele concepții mistice, religioase ale familiei.

Obiective. Adîncirea înțelegerii de către elevi a rolului activ al omului în transformarea lumii înconjurătoare.

Dezvoltarea încrederii elevilor în puterea științei și tehnicii, îndeosebi în condițiile construirii societății socialiste.

Interes pentru activități cu caracter creator *.

Mijloace. Vor continua observațiile sistematice asupra evoluției plantelor și animalelor, urmărindu-se acest proces mai ales în diferite condiții de mediu: terestru și acvatic, la munte, la șes, la mare etc. Vizite (însoțite de explicații mai ample) la sere, grădini botanice, loturi experimentale etc.

Elevii vor fi sprijiniți ca în cadrul lecțiilor de lucru manual, lucrări practice, științe naturale și în alte activități, să deducă ei înșiși cauzele fenomenelor pe baza cunoștințelor însușite și a experienței dobîndite.

În lucrările simple privind creșterea plantelor, lucrări recomandate la aceste clase prin programe, se vor observa fenomenele de germinare, de înmulțire prin butași de tulpină și frunză etc.

Pentru a participa activ la sărbătoarea recoltei, elevii vor fi atrași în pregătirea și prezentarea unor mici programe artistice, în fața părinților și a sătenilor.

Observația devine acum strîns legată de obiectele învățate. În excursii, drumeții etc. se va sublinia legătura dintre diferite aspecte ale naturii (de pildă — între adîncimea văilor și conformația plantelor, climă și producția solului etc.).

Elevii apreciază mult serile de întrebări și răspunsuri, întîlnirile, lectura în colectiv. Se vor organiza asemenea acțiuni pe teme cu conținut științific (multe sugerate de presa pentru copii), se vor întocmi panouri cu fotografii (exemplu: despre zborurile în Cosmos). Se vor folosi mai mult, nu numai pentru lectură, ci și pentru organizarea

* Vezi și capitolul „Educația politehnică".

unor discuții colective, mici scenete etc., lucrările cu teme științifice adresate copiilor. De pildă — „Povestea unei raze de soare" de I. Barbu și „Călătorie în lumea electronului" de M. Tanciu.

Excursii, vizite la diferite obiective economice și social-culturale subliniindu-se efortul creator al maselor, rolul lor principal în producerea bunurilor materiale și spirituale.

Observare și informare sistematică despre schimbările din viața economică, socială și culturală a satului, orașului, raionului și regiunii, evidențiindu-se preocuparea activă a organelor locale de partid și de stat pentru a da viață planurilor de desăvîrșire a construcției socialismului. Se va sublinia, la nivelul de înțelegere al copiilor, rolul conducător al Partidului Comunist Român în întreaga viață a societății noastre.

CLASELE V—VI

A. Pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfășura o activitate intelectuală susținută, sistematică și superior motivată, pentru a-și putea însuși bogate și temeinice cunoștințe.

Obiective. Cultivarea capacității de efort a elevilor și consolidarea obișnuinței de a se concentra în procesul desfășurării lecțiilor sau altor activități și de a avea o prezență activă. Priceperea de a nota atent explicațiile profesorilor. Formarea obișnuinței de însușire sistematică și temeinică a cunoștințelor.

Educarea gîndirii logice a elevilor. Capacitatea de a da definiții corecte, de a analiza și compara obiectele și fenomenele, de a face generalizări și a trage concluzii, de a-și exprima gîndurile clar și precis. Sesizarea legăturilor dintre cunoștințele noi și cele dobîndite anterior sau dintre acelea obținute la obiecte de învățămînt diferite. Priceperea de a sistematiza și de a ierarhiza aceste cunoștințe.

Interesul pentru limba noastră literară și preocuparea pentru eliminarea jargonului. Cultivarea interesului pentru limbile străine. Însușirea și folosirea adecvată de către elevi a unei terminologii științifice mereu mai largi.

Mijloace. Se intensifică preocuparea tuturor profesorilor pentru activizarea elevilor în procesul de învățămînt, acordîndu-se deosebită grijă, în clasa a V-a îndeosebi acomodării elevilor cu noile condiții în care învață, avînd mai mulți profesori de specialitate, mai multe obiecte de învățămînt etc. Sporirea treptată în complexitate a cerințelor față de elevi în cadrul lecțiilor. Aceștia pot fi solicitați, de exemplu: să analizeze multilateral un fenomen (aspectele social-economice, politice, culturale ale unei etape istorice etc.) sau să prezinte fenomenele în desfășurarea lor; să deducă din analiza faptelor concluzii, să facă comparații (între specii de plante, între epoci

sau locuri diferite, între fenomene lingvistice românești și străine etc.); să lege noile cunoștințe de cele anterioare. La matematică, îndeosebi, elevii pot fi solicitați să efectueze demonstrarea complexă a unor teoreme, reguli etc. la tablă, iar la fizică, științele naturale, geografie — să însoțească răspunsurile, acolo unde condițiile permit, de demonstrații practice, de experiențe, folosind aparate, mulaje, hărți, scheme, grafice. Este foarte important ca, în activitatea la clasă, noile cunoștințe să le apară elevilor ca un lucru „descoperit" de ei, ca un rezultat al efortului personal.

Acordarea unei atenții sporite actualizării cunoștințelor anterioare ale elevilor. Valorificarea cunoștințelor dobîndite prin observații făcute în activitatea practică (în atelier sau agricolă), în cursul excursiilor și al vizitelor, prin lectura extrașcolară, prin vizionarea de filme. Îndrumarea atentă a elevilor în legătură cu modul cum trebuie să-și organizeze munca în vederea repetării sistematice a materiei studiate. Solicitarea frecventă a elevilor la ore, pretinzîndu-le răspunsuri complete, logic întocmite, formulate cu cuvinte proprii.

Unitatea de acțiune și de exigență a tuturor profesorilor clasei în ceea ce privește îmbogățirea vocabularului elevilor și calitatea exprimării lor. Stimularea unor preocupări etimologice în rîndul elevilor. Valorificarea frecventă a exemplului de grijă pentru puritatea limbii al unor iluștri mînuitori ai condeiului (al celor pe care-i studiază în clasele V—VI).

Se intensifică preocuparea profesorilor pentru însușirea de către elevi a unui limbaj științific, pentru folosirea adecvată a noțiunilor științifice, atît în cadrul fiecărui obiect de învățămînt cît și în cadrul altor activități (în cercuri etc.). Este util ca elevii să-și alcătuiască, în caietele lor de notițe pentru diferitele materii, un „glosar" al termenilor științifici folosiți.

Preocuparea întregului colectiv de profesori pentru stimularea interesului elevilor față de limbile străine: atragerea atenției asupra unor analogii lexicale; evidențierea relațiilor noastre multilaterale cu alte țări; prezentarea declarațiilor, imprimate pe bandă de magnetofon, ale unor oaspeți străini despre țara noastră; învățarea unor cîntece ale copiilor din alte țări și organizarea corespondenței cu aceștia, sub directa îndrumare a profesorilor care predau limbile străine.

Jocul de șah, dezlegarea cuvintelor încrucișate și rebusurilor, jocurile de mimă și pantomimă — constituie un bun mijloc de exersare a inteligenței. Concursuri pe teme din domeniul cunoștințelor școlare.

Obiective. Însușirea procedeelor raționale de studiu individual și dezvoltarea priceperilor de a învăța cu temei, întrebuințînd o gamă mai largă de procedee, ținînd seamă de specificul fiecărui obiect de învățămînt. Cultivarea tendinței de a-și completa prin lectură cunoștințele, precum și a priceperii de a alege cărțile trebuitoare, de a avea un sistem în lectură. Gustul pentru citit.

Se accentuează preocuparea pentru obișnuirea elevilor să îmbine rațional studiul cu munca în familie și cu diferite alte preocupări în timpul liber, cu jocul și odihna. Dezvoltarea priceperii de a evita acțiunile de prisos, de a lucra ordonat, după un program, de a nu începe mai multe lucruri dintr-odată.

Mijloace. Îndrumarea efectivă a elevilor în legătură cu modul cum trebuie să-şi organizeze studiul, cum să ia notiţe şi cum să sistematizeze şi să ierarhizeze cunoştinţele, cum să se folosească de manuale diferite, de hărţi, de grafice şi scheme, de dicţionare, de albume şi diferite colecţii. Iniţierea elevilor (cu deosebire a celor din clasa a V-a) în tehnica lucrărilor scrise, explicîndu-li-se cum să valorifice materialul faptic cunoscut, cum să aleagă ceea ce este principal în legătură cu tema dată, cum să se încadreze în timp. Se pot organiza, în acest sens, ore de dirigenţie sau convorbiri cu profesorii de specialitate (bunăoară în cadrul orelor aflate la dispoziţia profesorului), întîlniri cu elevii mai mari etc.

Antrenarea elevilor (pe baza înclinaţiilor lor) în cercurile literare, ştiinţifice, tehnice, artistice din şcoală sau de la casele pionierilor. Familiarizarea, în procesul activităţii de cerc, cu tehnica documentării asupra unei probleme, cu modalităţile de a alcătui un referat sau diverse materiale ilustrative şi, în general, de a-şi organiza munca.

Orientarea lecturii extraşcolare a elevilor. Li se vor recomanda deopotrivă cărţi de literatură, de popularizare a ştiinţei, de literatură ştiinţifico-fantastică, de documentare. Combaterea citirii fără discernămînt a tot ce le cade în mînă. Este bine ca elevii să facă şi unele însemnări asupra cărţilor citite, mici recenzii sau prezentări. Organizarea lor în grupe de „prieteni ai bibliotecii".

Solicitarea părinţilor să sprijine şi să încurajeze preocupările utile ale elevilor în timpul liber: filatelie, acvariu, colecţionare de ilustraţii, biblioteci personale etc. Îndrumarea asupra felului cum pot să sprijine activităţile la care elevii participă în cadrul detaşamentului de pionieri.

Controlul nemijlocit al activităţii independente a elevilor de către profesorul-diriginte, prin vizitarea lor la domiciliu. Totodată însă, îndrumarea şi încurajarea preocupării părinţilor de a urmări ca elevii să-şi petreacă timpul liber (inclusiv vacanţele) în mod organizat, respectînd un anumit regim raţional.

O b i e c t i v e. Se cultivă curiozitatea pozitivă, setea de cunoştinţe, preocuparea elevilor pentru problemele literare, ştiinţifice, tehnice, culturale, artistice, pentru cuceririle din domeniul ştiinţelor. Convingerea elevilor că toate obiectele de învăţămînt sînt importante şi că trebuie însuşite cu temei, astfel încît ei să îmbine armonios interesul dominant pentru anumite obiecte — preferate — cu însuşirea temeinică a tuturor cunoştinţelor ce se predau în şcoală.

Năzuinţa elevilor spre scopuri înalte în munca de învăţătură. Convingerea că în orice domeniu de activitate sînt necesare azi cunoştinţe temeinice, multilaterale. Înţelegerea succeselor la învăţătură ale fiecăruia drept contribuţie la ridicarea prestigiului întregii clase. Înţelegerea necesităţii de a învăţa cu temei, ca datorie patriotică.

Exigenţă faţă de calitatea eforturilor personale în învăţătură. Aprofundarea înţelegerii de către elevi a faptului că, la nivelul claselor V—VI, li se pretinde mai

multă răspundere, o intensificare a eforturilor în acumularea de cunoștințe. Dezvoltarea dorinței și priceperii lor de a învinge greutățile ce se ivesc în însușirea cunoștințelor, a hotărîrii de a acționa împotriva mediocrității, indolenței și apucăturilor înapoiate în munca școlară (suflat, copiat etc.).

Mijloace. Preocuparea constantă a profesorilor de a face obiectele pe care le predau, fiecare capitol și lecție nouă în parte, cît mai atrăgătoare și interesante. Evidențierea caracterului lor util și a importanței pentru viață. Teme de dezbătut în cadrul orelor de dirigenție: toate obiectele de învățămînt sînt interesante și necesare pregătirii pentru viață; necesitatea actuală de a studia cu temei matematicile, fizica, chimia etc.

Motivarea într-un sens mai larg a studierii fiecăruia dintre obiectele de învățămînt, în lecțiile introductive, cu prilejul unor convorbiri sau dezbateri pe teme ca: „Rolul limbii și literaturii române în viața noastră de zi cu zi", „Prestigiul mondial al matematicii românești ne obligă și pe noi, elevii", „Prezența țării noastre pe arena internațională și însemnătatea actuală a studierii limbilor străine" etc.

Se va explica elevilor în diferite prilejuri — ore de dirigenție, acțiuni pionierești, ședințe ale cercurilor etc. — rolul deosebit al învățămîntului în construcția socialistă a țării noastre, așa cum reiese din documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român și din alte documente și măsuri ale partidului și statului nostru.

Stimularea spiritului de întrecere și orientarea motivării luptei pentru succese în învățătură spre necesitățile legate de colectiv (de exemplu, „Să facem totul pentru onoarea clasei"), spre necesități legate de munca viitoare („Cunoștințele sînt necesare în viață, ca arma în luptă").

Periodic se poate face, în cadrul orelor de dirigenție, analiza rezultatelor la învățătură. Este un bun prilej pentru a aborda aspecte ale răspunderii personale și colective, ale disciplinei de muncă, ale inițiativei și colectivismului (în funcție de problemele concrete ale clasei).

Vizite tematice în unități din industrie și agricultură, excursii sau mici „expediții" de studiu (istoria regiunii natale — pe urmele unor evenimente importante, folclorul, urmărirea cursului unei ape, cercetarea florei, faunei, bogățiilor naturale etc.).

Informarea curentă a elevilor asupra realizărilor noi din știință și tehnică, organizînd serate (matinee) literare, științifice, călătorii imaginare pe harta țării, pe glob sau în Cosmos etc. Se pot organiza mici dezbateri cu elevii în jurul unor date din istoria științelor (de exemplu, „De la toporul de piatră la racheta cosmică"), sau în legătură cu pagini memorabile din istoria patriei, din viața și activitatea unor pionieri ai științei etc. (V. Babeș, E. Racoviță etc.). În acest sens, este bine să fie solicitat și sprijinul unor specialiști din diferite domenii, al unor oameni de știință și cultură.

Citirea cu regularitate a publicațiilor de copii, a unor articole din „Știință și tehnică" sau a unor cărți accesibile de popularizarea științei („Istoria scrisului" de V. Colin; „Aritmetica distractivă" de B. Iosub; cărți din colecția „Să știm" etc.). Vizionarea unor filme științifice (documentare sau artistice). Audierea în colectiv a emisiunilor științifice pentru copii ale radioteleviziunii, cum sînt, de exemplu: „Radioracheta pionierilor", „De ce? De unde? De cînd?", „Teleglob" și „Teleenciclopedie" etc. Este, desigur, necesară antrenarea părinților pentru a urmări sau încuraja și în familie asemenea preocupări.

B. **Formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume.**

Obiective. Capacitatea de a înțelege unele note esențiale, accesibile elevilor, ale caracterului obiectiv al lumii înconjurătoare.

Convingerea asupra puterii omului de a cunoaște obiectele și fenomenele din lumea înconjurătoare.

Se urmărește aprofundarea înțelegerii de către elevi a **diversității calitative** a obiectelor și fenomenelor din lumea înconjurătoare, aspecte ale caracterului permanent al mișcării în natură și în societate.

Ideea de materie vie, ca formă superioară de organizare a materiei, pe baza cunoștințelor dobîndite la orele de anatomia și fiziologia omului. Sprijinirea elevilor în realizarea legăturii între cunoștințele lor despre animalele și plantele cunoscute, despre bogăția regnului animal.

Se va urmări, îndeosebi, familiarizarea elevilor cu ideea de cauzalitate în natură și în societate. Înțelegerea dependenței obiectelor și fenomenelor de condițiile lor de loc și de timp. Înțelegerea cauzelor care produc unele fenomene curioase (curcubee, aurore boreale, eclipse).

Reprezentări cu privire la caracterul contradictoriu al obiectelor și fenomenelor.

Înțelegerea caracterului diferit al vieții oamenilor în anumite condiții istorice și social-economice. Exemple sugestive (din texte literare, mărturii, documente), despre exploatarea omului de către om în sclavagism și în feudalism. Stimularea interesului pentru cunoașterea trecutului istoric al omenirii. Însușirea unor note ale ideii de progres social, pe baza cunoștințelor acumulate pînă acum.

Opinie colectivă de combatere a eventualelor prejudecăți, a unor reprezentări mistice.

Pregătirea elevilor pentru a fi antrenați în clasele următoare în munca de popularizare a cărții cu conținut ideologic-politic și științific în rîndul populației, prietenilor, rudelor, prin biblioteca școlii, a clubului muncitoresc, a căminului cultural. Pentru aceasta se va urmări explicarea științifică a felului cum au apărut unele prejudecăți mistice.

Mijloace. Exemple, comparații despre faptul că oamenii sînt înconjurați de obiecte și fenomene care nu depind de voința lor, că există unele lucruri în lumea înconjurătoare încă necunoscute de oameni (de pildă, dacă este sau nu viață pe alte planete), dar pe care ei le vor cunoaște treptat. Exemple din literatura științifică despre contribuția valoroasă a savanților români la dezvoltarea științei mondiale. Lectura unor fragmente din lucrările consacrate acestora, apărute în colecția „Oameni de seamă".

Exemple variate care arată că în lumea înconjurătoare există o continuă mișcare și transformare. Efectuarea de comparații simple între diferite forme ale mișcării subliniindu-se superioritatea uneia față de cealaltă (în acest sens — folosirea intensă a cunoștințelor acumulate de elevi).

Analiza (în cadrul lecțiilor, al seratelor științifice, al activității din cercuri, al simpozioanelor etc.) trăsăturilor calitative ale fenomenelor, a cauzelor și legăturilor lor; aprofundarea condițiilor în care se produc aceste fenomene, a duratei și însemnătății lor. Sublinierea unor idei accesibile care arată existența laturilor opuse și unitatea necesară a acestora (de exemplu, asimilația și dezasimilația).

Se pot da exemple sugestive din istorie, din viață, din presa zilnică, cu privire la dezvoltarea socială, la rolul maselor populare, la rolul determinant al factorului economic în viața socială, la lupta de clasă. Lectură din lucrări ca „Taurul mării" de Ion Marin Sadoveanu.

Lecturi despre viața și opera lui Ch. Darwin, D. Brîndza etc. (clasa a V-a), V. Babeș, Gh. Marinescu, I. Cantacuzino, C. I. Parhon (clasa a VI-a).

Materiale interesante, convingătoare (la lecții, în cercuri, simpozioane etc.) care vorbesc despre persecuțiile la care au fost supuși oamenii de știință de către inchiziție în evul mediu (referiri și la alte epoci istorice), pentru vederile lor progresiste, înaintate.

Cunoașterea și comentarea unor texte accesibile din clasicii marxism-leninismului, referitoare la religie. Explicarea cunoscutei expresii „religia este opium pentru popor". Elevii vor fi puși în legătură și cu texte din opera unor gînditori atei români din trecut.

Acțiuni colective interesante cu pionierii: mici dezbateri științifice, seri de întrebări și răspunsuri, expoziții volante, pe teme ca „Originea și evoluția omului", „Zborul în Cosmos", „Semnele cerești și tălmăcirea lor științifică" etc. Se recomandă lucrări ca „Ultimul zbor al rachetei Excelsior I" de I. Rațiu.

Combaterea cu argumente științifice a oricărei superstiții ivite la elevi. Folosirea largă, în acest sens, a cunoștințelor de fizică, geografie, științe naturale.

Vizionarea filmelor științifice-documentare, a filmelor despre diferite regiuni ale lumii, colecționarea de vederi, fotografii, timbre poștale din întreaga lume. Este indicat ca la anumite intervale de timp elevii să fie sprijiniți în organizarea (în școală, la club sau la căminul cultural) unor expoziții de vederi sau filatelice la care ei să întocmească explicațiile necesare, să fie ghizi, comentatori într-un eventual jurnal volant, apărut cu acest prilej. Proiecții de diafilme, diapozitive etc. care tratează teme cu conținut științific. Discutarea colectivă a învățămintelor ce decurg din astfel de acțiuni.

Se vor organiza convorbiri individuale și colective cu părinții elevilor (atunci cînd e cazul), subliniindu-se marile prejudicii pe care le produc asupra dezvoltării de ansamblu a personalității copiilor, menținerea și cultivarea unor rămășițe și influențe ale concepțiilor mistice, retrograde.

O b i e c t i v e. Lărgirea informării elevilor privind rolul activ al omului înarmat cu cunoștințe științifice, în transformarea lumii înconjurătoare, în supunerea forțelor naturii. Premisele capacității de înțelegere a izvorului cunoștințelor noastre (practica) și a modului în care se verifică acestea (prin activitate practică).

Activizarea capacității elevilor de a trage concluzii personale pe baza confruntării cunoștințelor teoretice însușite, cu obiecte și fenomene din natură și societate.

Stimularea spiritului creator, inventiv al elevilor, în strînsă legătură cu sarcinile lor școlare.

Organizarea experienței științifice personale a elevilor, lărgirea cercului lor de preocupări în vederea formării unei imagini corecte asupra lumii înconjurătoare.

Mijloace. Dezbaterea la orele de dirigenție a unor teme ca: „Bucuria de a cunoaște cît mai mult", (eventual discuții mai ample despre cartea „Drum bun, Cireșari" de C. Chiriță), „Omul — stăpîn al naturii", „Lectura particulară — izvor de noi cunoștințe", „Cunoașterea fenomenelor naturii înlătură superstițiile".

Sub îndrumarea atentă a profesorilor, elevii vor fi obișnuiți să efectueze experiențe simple (în laborator, pe tarlalele cooperativei agricole de producție și G.A.S. etc.), menite să sublinieze legătura dintre cunoștințele însușite și practică. Elevii vor fi sprijiniți să întocmească fișe sumare de observații asupra plantelor și animalelor, precum și mici referate științifice despre diferite probleme din cadrul obiectelor predate.

Cu ocazia vizitelor la cooperativele agricole de producție, la G.A.S.-uri, se va avea în vedere și sesizarea modului de aplicare în practică a mijloacelor agrozootehnice avansate, observîndu-se mașinile-unelte, subliniindu-se rolul tehnicii agricole înaintate în obținerea de recolte bogate. Totodată se va evidenția, potrivit înțelegerii elevilor, caracterul științific al politicii economice a partidului nostru de dezvoltare intensivă și multilaterală a agriculturii socialiste.

Activități pionierești interesante, atractive: seri de întrebări și răspunsuri, *serate științifice, simpozioane, cercuri ale „micilor cosmonauți", întîlniri cu profesorul „Știe tot".* Realizarea, la gazeta de perete, a unor rubrici ca „Noutăți științifice și tehnice", „Oameni de seamă", „Știați că..."

În cadrul întîlnirilor cu oameni de știință și cultură, cu activiști de partid și de stat, cu oameni ai muncii din diferite domenii de activitate, se vor trata teme care să evidențieze efortul creator al poporului nostru animat de hotărîrile Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român pentru a da viață planurilor științifice de dezvoltare continuă a țării noastre pe drumul socialismului și comunismului.

Îndrumarea pedagogică a părinților va avea și obiective privitoare la rolul acestora în crearea acasă a condițiilor necesare copiilor pentru înjghebarea unor mici ateliere, laboratoare, a colțului viu.

CLASELE VII—VIII

A. **Pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfășura o activitate intelectuală susținută, sistematică și superior motivată, pentru a-și putea însuși bogate și temeinice cunoștințe.**

Obiective. Dezvoltarea capacității elevilor de a depune un efort intelectual susținut. Priceperea de a trece

cu ușurință de la o operație la alta în procesul învățăturii, de a observa multilateral obiectele și fenomenele aflate în studiu și deprinderea de a-și nota rezultatele observării.

Cultivarea calităților gîndirii, cu deosebire a independenței gîndirii : priceperea de a alege fapte semnificative pentru a ilustra o regulă sau o teză, pentru a releva cauzele unui fenomen ; capacitatea de a demonstra, de a aduce argumente corecte pentru a susține o idee, pentru a fundamenta o regulă, pentru a exprima o părere proprie, pentru a formula o concluzie sau învățămintele ce se degajă ; priceperea de a sistematiza cunoștințele, de a-și expune legat ideile, cunoștințele, de a-și valorifica experiența proprie.

Aprofundarea priceperii și a deprinderii de a folosi în mod adecvat terminologia științifică.

Mijloace. Elevii pot fi antrenați în cadrul lecțiilor în sensul susținerii unor puncte de vedere proprii, în lupta de opinii, în căutarea cu întreaga clasă a celei mai bune soluții, din mai multe posibile, pentru diferite probleme. Solicitarea elevilor de a formula probleme sau de a exprima păreri și aprecieri proprii în legătură cu lucrările literare recomandate.

Este necesară îndrumarea elevilor de către fiecare profesor, în legătură cu felul cum să se sprijine pe cunoștințele dobîndite în cadrul celorlalte obiecte de învățămînt (de exemplu, folosirea cunoștințelor de geografie pentru aprofundarea celor de istorie sau de științele naturale), de asemenea în legătură cu modul de a conduce o anumită experiență (la fizică, chimie), de a interpreta în termeni științifici datele ei, de a merge spre concluzii atît pe calea inductivă, cît și pe cea deductivă.

Stimularea spiritului de întrecere la elevi în a găsi o argumentare cît mai temeinică sau cea mai justă formulare a unei concluzii.

Încurajarea elevilor să folosească în cadrul lecțiilor fapte convingătoare din viață, date din observațiile proprii, să valorifice și să se sprijine pe cunoștințele dobîndite și pe alte căi, ca rezultat al unor preocupări speciale în afara orelor de clasă — lectură, activitate în cercuri etc.

Apare ca preocupare specială a diriginților de la aceste clase aceea de a stimula și îndruma elevii să-și cultive în mod conștient anumite însușiri legate de activitatea intelectuală. Ore de dirigenție: „Cum putem învăța cu temei", „Condițiile unei bune memorări", „Cum îți poți întări voința", „Ce înseamnă să fii om cult" etc. De asemenea, recomandarea unor cărți care să le vină în ajutor, cum sînt : „Cum să învățăm?" de Emil Pop ; „Vorbiți mai bine, scrieți mai bine românește" de Ion Roman ; „Să scriem repede — Cum putem învăța ușor stenografia" de Henri Stahl și Aurel Boia etc.

Îndrumarea elevilor în legătură cu modalitățile de recapitulare rațională și sistematică, de realizare a unor planuri, scheme, grafice, lucrări de sinteză.

O b i e c t i v e. Cultivarea la elevi a tendinței de a-și îmbunătăți continuu priceperile și deprinderile de muncă intelectuală independentă, sistemul de a învăța. Sînt sprijiniți să înțeleagă dependența rezultatului la învățătură de organizarea ei judicioasă.

Priceperea de a folosi, pentru completarea cunoștințelor, literatură beletristică și lucrări de specialitate, publicații periodice, material expus în muzee și expoziții, conferințe etc.

Obișnuința de a respecta strict un anumit regim zilnic și planul personal; însușirea regulilor de igienă a muncii intelectuale.

Mijloace. Ore de dirigenție și vizite acasă la elevi pentru controlul și îndrumarea mai concretă a planificării și organizării muncii de învățătură, a activităților din timpul liber, a muncii și odihnei elevilor.

Elevii pot fi solicitați să facă în mod sistematic însemnări asupra celor citite, văzute sau auzite, să alcătuiască recenzii, referate etc. Sînt inițiați în mînuirea dicționarelor, a materialelor bibliografice și culegerilor de probleme (matematică, fizică), a atlaselor geografice, a unor anuare statistice.

Orientarea elevilor spre o lectură cît mai variată și utilă: literatură beletristică, literatură științifică și tehnică, presa adecvată vîrstei. Poate fi alcătuită și o bibliotecă a clasei, în care să fie adunate cele mai bune cărți, de interes general.

Antrenarea elevilor la diverse concursuri cu caracter literar-științific — fie la concursurile locale, de mică amploare („Cine știe răspunde", „Drumeții veseli", „Cel mai bun recitator sau povestitor" etc.), fie la concursurile pe plan republican (olimpiadele).

Părinții sînt îndrumați, de către profesorii-diriginți îndeosebi, în legătură cu organizarea și orientarea lecturii particulare a elevilor, în sensul de a sprijini completarea bibliotecii personale cu cărți corespunzătoare intereselor dominante ale acestora, de a-i ajuta pe elevi să-și organizeze în mod rațional lectura.

Obiective. Se continuă preocuparea pentru dezvoltarea interesului față de toate obiectele de învățămînt. În același timp însă, se cultivă dorința și interesul elevilor de a depăși ceea ce le oferă manualul, de a fi multilateral pregătiți, culți, dorința de a-și completa continuu pregătirea și după absolvirea școlii generale.

Trezirea dorinței și cultivarea străduințelor elevilor de a cunoaște tot ce este nou în viața social-politică și cultural-științifică a țării, de a fi la curent cu noile descoperiri contemporane.

Dezvoltarea simțului de răspundere al elevilor față de pregătirea lor intelectuală, pe baza îndemnului adresat tineretului de către partid, de a învăța necontenit, de a se strădui să-și însușească „tot ce a dat mai valoros gîndirea umană". Formarea convingerii că omul societății noastre socialiste trebuie să fie om cult, că patria are nevoie de constructori bine pregătiți, înarmați cu puterea științei, cu un dezvoltat spirit de inițiativă creatoare.

Înțelegerea faptului că drumul spre culmile științei nu este o „șosea pietruită". Voința de a învinge greutățile și încrederea în forțele proprii.

Mijloace. În cadrul lecțiilor sau cu prilejul unor ore de dirigenție și acțiuni pionierești sau uteciste (la clasa a VIII-a) se pot aprofunda indicațiile partidului privind rolul și însemnătatea actuală a științei în opera de desăvîrșire a construcției socialiste și răspunderile ce se degajă de-aici pentru tineretul școlar în legătură cu însușirea temeinică a cunoștințelor, la nivelul exigențelor contemporane. Explicarea măsurilor preconizate de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român în legătură cu dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului în țara noastră și întărirea rolului școlii — ca principal izvor de cultură și factor de civilizație, deschizînd elevilor perspectiva continuării preocupării de a învăța.

Se fac cunoscute elevilor exemple luminoase de muncă asiduă pentru însușirea tezaurului de cunoștințe pe care l-a creat omenirea și pentru valorificarea lui creatoare în slujba progresului societății. Astfel, pot fi prezentate elevilor date din biografiile lui Marx, Engels, Lenin și ale unor revoluționari, oameni de știință și cultură remarcabili, cu care poporul nostru se mîndrește — N. Bălcescu, M. Eminescu, I. L. Caragiale, M. Sadoveanu, V. Babeș, E. Racoviță, N. Iorga ș.a.

Valorificarea etapei de pregătire a elevilor pentru a intra în rîndurile U.T.C. și în sensul sporirii răspunderii față de însușirea cunoștințelor științifice.

Vizitele care se organizează la instituții de cultură, la institute de cercetări științifice, observatoare astronomice și centre meteorologice, la expoziții științifice, tehnice, economice, în laboratoarele unor întreprinderi sau ale unor cooperative agricole de producție, întîlnirile cu specialiști din diferite domenii de activitate, cu oameni de știință și cultură, pot constitui un mijloc eficient de stimulare și lărgire a intereselor de cunoaștere ale elevilor. În același scop se mai organizează și serate, simpozioane, adunări dedicate unor remarcabili oameni de știință și cultură din țara noastră, unor epocale cuceriri în știință și tehnică. Cu elevii acestor clase se pot întreprinde și unele expediții cu caracter științific, mai complexe: pe teme istorice, geografice, etnografice, arheologice etc.

Antrenarea elevilor într-o mai mare măsură în activitatea diferitelor cercuri din școală sau de la casele pionierilor și în organizarea, pe baza experienței dobîndite acolo, a unor acțiuni la nivelul clasei: „jurnale vorbite" despre noutăți în știință, tehnică — îndeosebi despre realizări ale științei și culturii noastre —, mici expoziții de popularizare a științei, „seri de întrebări și răspunsuri" etc.

Se poate organiza, prin grija profesorilor de specialitate, audierea de către elevi a unor conferințe publice în care se prezintă probleme care-i interesează.

Îndrumarea părinților să asculte împreună cu copiii lor diferite emisiuni ale radioteleviziunii și să le comenteze; de asemenea, să meargă împreună la conferințe, simpozioane și alte manifestări cu caracter cultural-științific, la acțiunile căminelor culturale.

B. Formarea la elevi a bazelor concepției științifice despre lume.

Obiective. Adîncirea și sistematizarea cunoștințelor elevilor despre diversitatea calitativă a obiectelor

și fenomenelor din lumea înconjurătoare, despre transformările calitative din realitatea obiectivă (natură și societate).

Formarea unei imagini tot mai cuprinzătoare despre conexiunea universală a obiectelor și fenomenelor din realitatea înconjurătoare, despre unitatea lumii, despre legile obiective, despre infinitatea lumii în timp și spațiu.

Închegarea cunoștințelor elevilor într-un sistem unitar, avîndu-se în vedere ansamblul obiectelor studiate în anii anteriori, legătura organică dintre aceste obiecte.

Formarea capacității de a înțelege caracterul legic-obiectiv al dezvoltării sociale, formarea deprinderii de a căuta și înțelege cauzele diferitelor fenomene istorice. De pildă, înțelegerea exploatării omului de către om ca fenomen istoric care dispare cînd dispar cauzele care l-au generat. Înțelegerea de către elevi a caracterului legic, necesar, al trecerii omenirii de la capitalism la socialism. Dezvoltarea gîndirii istorice a elevilor, a capacității lor de a integra activitatea diferitelor personalități în condițiile social-istorice în care aceasta s-a desfășurat.

Înțelegerea opoziției dintre știință și religie. Adîncirea cunoașterii ideilor privind caracterul istoric și de clasă al religiei.

Dezvoltarea atitudinii active, combative față de prejudecățile mistice. Înțelegerea caracterului retrograd al religiei.

Cultivarea, în domeniul vieții afective a elevilor, a optimismului și încrederii în viață, în știință, în viitor. Educarea unor idealuri înalte de viață.

Mijloace. Simpozioane, serate științifice, cu sublinierea specificului diferitelor științe particulare și, în același timp, a legăturii organice dintre ele.

Se recomandă discuții, cu diferite prilejuri, pe marginea unor teme ca: „Nu există minuni", „Ce sînt eclipsele", „Minuni în eprubetă", „Oameni de seamă" etc.

Folosirea largă a unor exemple din istoria științei, din știința contemporană, care arată cunoașterea de către oameni a schimbărilor care se produc în natură și în societate, a trecerilor de la o calitate la alta.

Exemple bogate din istoria revoluției și construcției noastre socialiste, date comparative care pun prezentul față în față cu trecutul. Se va evidenția lupta dintre vechi și nou, accentuîndu-se asupra victoriei noului. Stimularea elevilor să culeagă asemenea date din ziare, în timpul lor liber, să alcătuiască albume tematice.

Lectură științifică amplă, discutarea în colectiv, cu participarea profesorilor de specialitate, a învățămintelor care decurg din cărțile recomandate. Folosirea unor lucrări atractive (exemplu: „Chimistul clasei" de L. Petrescu).

Raportarea continuă (la lecții, în cercuri, în laborator, precum și în alte împrejurări) a ideilor cu caracter teoretic general la ideile particulare corespunzătoare, la obiectele și fenomenele din realitate.

Elevii vor fi sprijiniți în continuare să întocmească mici referate științifice în care să se arate aspectele din realitate care corespund ideilor și cunoștințelor lor generale, să argumenteze ideile cu date concrete din domeniile studiate la diferite obiecte.

Folosirea lecțiilor, precum și a activității cu pionierii pentru accentuarea unor idei de bază privind rolul revoluțiilor în societate, rolul istoric al proletariatului și al partidului său marxist-leninist, rolul activ al ideilor în societate, mersul inevitabil al omenirii spre socialism și comunism. Lectură din lucrări ca „A voastră e lumea" de St. Iureș, „Soarele răsare în zori" de M. Arsene.

Folosirea etapei pregătirii pionierilor pentru a deveni utecişti, în vederea îmbogățirii cunoștințelor lor despre viața politică internă și internațională, despre rolul maselor populare în făurirea istoriei, despre rolul organizațiilor obștești conduse de partidul nostru în opera de construire a economiei și culturii socialiste. Lectură din volumul „File de cronică" de Al Andriţoiu.

Popularizarea și explicarea documentelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, subliniindu-se perspectivele luminoase ce se deschid țării noastre în anii cincinalului, contribuția țării noastre la întărirea sistemului mondial socialist*.

Sublinierea, atunci cînd se ivește prilejul potrivit (în cadrul lecțiilor, al cercurilor de elevi, în cadrul discuțiilor) a opoziției radicale dintre știință și religie, a puterii științei.

Lămurirea elevilor în cadrul discuțiilor purtate în predarea lecțiilor de educație cetățenească, la orele de dirigenție, la cercurile de elevi, asupra politicii partidului și statului nostru față de biserică și religie.

Organizarea, în cadrul bibliotecii școlii, a unor expoziții cu cărți ideologice și științifice, însoțite de prezentări concise.

În toate acțiunile și activitățile educative se va avea grijă ca acestea să fie străbătute de optimism și încredere în viață, să prilejuiască elevilor satisfacții emoționale puternice.

Obiective. Lărgirea și adîncirea experienței științifice personale a elevilor, în strînsă legătură cu dezvoltarea capacității elevilor de a se orienta în varietatea calitativă a obiectelor și fenomenelor din natură și din societate, de a sesiza aici mișcarea și dezvoltarea continuă, legitatea, cauzalitatea etc.

Dezvoltarea preocupării elevilor de a sesiza și înțelege legătura cunoștințelor lor cu aspecte din realitatea înconjurătoare. Dezvoltarea capacității elevilor de a face legături logice între cunoștințe, de a vedea în acestea reflectarea unor legături care există — independent de voința omului — în realitatea înconjurătoare.

---

* Vezi în acest sens și capitolul „Educația morală" (clasele I—VIII), îndeosebi părțile privitoare la cultivarea dragostei și atașamentului elevilor față de partid.

Stimularea spiritului activ al elevilor.
Consolidarea convingerilor și atitudinilor formate la elevi pe tot parcursul școlii generale, închegarea lor într-un sistem. Cultivarea umanismului socialist.

Mijloace. Folosirea cunoștințelor însușite de către elevi în cadrul lecțiilor despre fenomene și legi care stau la baza energeticii, construcției de mașini, metalurgiei, agrotehnicii etc., cu prilejul vizitelor în întreprinderi, C.A.P., G.A.S., S.M.T., pe șantiere *.

Sublinierea la lecții și cu alte prilejuri a legilor și proceselor specifice care stau la baza lucrărilor practice agricole organizate pe anotimpuri, a lucrărilor de zootehnie și silvicultură, în cadrul predării diferitelor ramuri ale biologiei și în predarea agriculturii.

Organizarea observării de către elevi a etapelor unor procese sau fenomene, subliniindu-se caracterul legic-obiectiv al dezvoltării în natură și în societate. Vizionarea filmelor de știință popularizată care prezintă evoluția diferitelor fenomene din natură.

Demonstrații practice necesare pentru cunoașterea și interpretarea de către elevi a fenomenelor chimice în lumina teoriei atomo-moleculare, a legăturii dintre diferite fenomene și substanțe, a intercondiționării reacțiilor chimice. Se vor utiliza larg lucrările din seria „În ajutorul activității practice a pionierilor și școlarilor" (Editura tineretului). Elevilor li se va atrage atenția asupra dependenței diferitelor fenomene de condițiile de loc și de timp în care se produc.

Date sugestive în cadrul lecțiilor, al activității în afară de clasă — simpozioane, seri științifice, întîlniri etc. — care arată avîntul științei și tehnicii românești în anii construcției socialiste, prestigiul oamenilor de știință români și al operei lor peste hotare, rolul și importanța cunoștințelor științifice în dezvoltarea industriei și agriculturii noastre socialiste.

Evidențierea atenției pe care o acordă partidul și statul nostru dezvoltării cercetării științifice în țara noastră, aplicării în practică a celor mai noi descoperiri științifice și tehnice realizate pe plan mondial. Se vor folosi, în acest sens, exemple variate (vizitele conducătorilor de partid și de stat în diferite regiuni ale țării, relatări din presă, de la radio etc.).

Atragerea elevilor la activitatea în cercurile cu caracter științific și organizarea, în cadrul lor, a experiențelor practice demonstrative. Cunoașterea unor lucrări ca „Minuni ce nu mai sînt minuni" de T. Oprișa. Valorificarea intensă a acestor experiențe în procesul instructiv-educativ.

Îndrumarea familiei în direcția urmăririi atente, făcînd apel la sprijinul continuu al profesorilor, a preocupărilor copiilor în cadrul micilor laboratoare create acasă pentru efectuarea unor experiențe și lucrări, ca exercițiu în formarea convingerilor științifice.

* Vezi, pentru corelațiile necesare și capitolul „Educația politehnică".

II. Educația politehnică *

MIHAI GHIVIRIGĂ,
șef de sector la Institutul de științe pedagogice

VASILE P. NICOLAU,
cercetător principal la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România

OBIECTIVE GENERALE

A. **Însușirea unor cunoștințe științifice despre principalele ramuri ale producției moderne.** Asimilarea — în mod treptat și accesibil — a unor cunoștințe esențiale despre materialele, uneltele, mașinile și procesele tehnologice folosite în producție (indispensabile culturii generale a omului contemporan) **.

Dezvoltarea la elevi a capacității și a obișnuinței de a examina atent, de a înțelege și explica procesele tehnice întîlnite în producție sau în viața de toate zilele.

Orientarea continuă a atenției elevilor asupra explicației științifice a proceselor de producție — simple sau complexe — în vederea dezvoltării gîndirii tehnice, a curiozității științifice, a inventivității lor.

B. **Formarea deprinderilor de muncă practică** — mijloc important de pregătire a elevilor pentru viață. Este nevoie să le formăm elevilor deprinderi de muncă practică utile în viața cotidiană și — în mod direct sau prin transfer — în anumite profesiuni productive.

Deprinderile să aibă un bogat conținut intelectual, sprijinindu-se pe cunoștințe științifice, ceea ce le asigură caracterul conștient și mobilitatea. Obișnuindu-i pe elevi cu activități practice care necesită cunoștințe și solicită gîndirea, îi pregătim pentru viitoarea muncă productivă, în care accentul se deplasează de pe munca fizică pe munca intelectuală ***.

C. **Formarea interesului pentru muncă și a intereselor profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale a elevilor.** Aceasta începe încă din primele clase, cu educarea dragostei de muncă și a respectului

---

* Unul din obiectivele educației politehnice — educația atitudinii comuniste față de muncă — este tratat în capitolul despre „Educația morală".

** Deși primele cunoștințe despre producție se dau încă din clasele I—IV, de o educație politehnică propriu-zisă nu poate fi vorba decît în ultimele clase ale școlii generale, cînd se introduc obiecte noi de învățămînt (fizică, chimie, agricultură, lucrări practice de atelier ș.a.), care contribuie la înțelegerea științifică a producției.

*** Nu orice muncă practică poate avea un asemenea caracter intelectualizat. Există munci care au o mare valoare practică și morală (de exemplu autoservirea și unele activități de folos obștesc), dar au o foarte redusă valoare instructivă și deci, politehnică.

față de toate profesiunile, combătîndu-se concepția greșită că există profesiuni superioare și inferioare.

Studiind anumite procese de producție și formîndu-și deprinderi practice, elevii primesc și informații în legătură cu școlile și profesiunile din industrie și agricultură, la care dă acces școala generală.

Educația politehnică constituie un mijloc important de educare a intereselor profesionale și de dezvoltare a aptitudinilor pentru profesiunile tehnice *.

CLASELE I—II

A. Însușirea treptată a unor cunoștințe elementare despre producție.

Obiective. Cunoașterea diferitelor munci practice, în funcție de mediul în care trăiește copilul.

Mijloace. La lecțiile de citire și aritmetică, se transmit unele cunoștințe elementare despre muncă și întreprinderi productive.

Citirea în clasă și acasă a unor povestiri, învățarea unor poezii și cîntece le face cunoscute elevilor, pe înțelesul lor, anumite procese mai simple de producție industrială și agricolă („Povestea unui bob de grîu", „Hainele mele", „Povestea ghetei" etc.).

Sub conducerea cadrelor didactice, se pot vizita întreprinderi mici cu caracter industrial sau agricol, cu procese tehnologice larg răspîndite și accesibile copiilor la această vîrstă (brutării, laboratoare de cofetărie, cooperative de confecții, ateliere de reparații auto, depouri de locomotive, S.M.T. etc.).

Este important ca elevii să fie introduși treptat în viața socială, prin cunoașterea muncii pe care o desfășoară părinții, frații mai mari, rudele apropiate.

Obiective. Observarea și denumirea celor mai uzuale unelte și mașini. Denumirea muncilor executate cu aceste unelte și mașini. Observarea legăturii dintre muncă și uneltele, mașinile și materialele cu care se execută munca.

Observarea și descrierea unor instrumente de măsurat și cîntărit (metrul, cîntarul etc.).

Mijloace. Este deosebit de util ca învățătorii să organizeze vizite și excursii pe șantiere, pe ogoarele cooperativei agricole de producție sau G.A.S., în care elevii să observe principalele unelte și mașini folosite, să cunoască în linii mari ce și cum se lucrează (cu macaraua se ridică greutățile, cu tractorul se trage plugul, cu combina se seceră și se treieră etc.).

---

* Orientarea profesională, desigur, nu se limitează numai la atît. Noi ne-am referit aici doar la modul în care poate contribui educația politehnică la orientarea elevilor spre profesiunile cu caracter tehnic (industrial-agricol).

Părinții pot fi îndrumați să satisfacă curiozitatea elevilor, răspunzîndu-le la întrebările: „Ce-i asta?", „Ce se face cu ea?" și „De ce?". Este recomandabil ca părinții să-i informeze pe învățători (sau diriginte) despre întrebările și preocupările copilului.

În școală și în familie, trebuie să li se dea elevilor să observe și să folosească instrumentele simple de măsurat și cîntărit. De asemenea, li se poate sugera părinților să organizeze în familie activități în cadrul cărora elevii să observe legătura dintre unelte, mașini și acțiunile executate cu ele (de exemplu: scîndurile se taie cu ferăstrăul, cuiele se bat cu ciocanul, legumele sînt prășite cu sapa, praful se curăță cu aspiratorul etc.).

B. Formarea deprinderilor de muncă practică.

Obiective. Formarea unor priceperi și deprinderi simple de muncă practică, utile în viață și necesare pentru dezvoltarea motricității copilului la această vîrstă: deprinderea de a tăia cu foarfeca și a decupa după model, de a lipi figurile decupate, de a modela, împleti, îngriji plantele și florile etc.

Mijloace. Modelarea unor materiale simple (hîrtie, carton, plastilină, argilă etc.) în cadrul orelor de lucru manual și al jocurilor de acasă.

Se pot organiza și acasă activități instructive, interesante și atrăgătoare cum sînt: confecționarea de jucării (ca o continuare a lucrului manual din școală), decuparea și lipirea unor figuri în legătură cu poveștile citite etc.

Construirea unor instrumente simple de măsurat (metrul de hîrtie, rigla), cu care elevul să măsoare diferite lungimi în scopuri utile.

Elevii pot participa, în cadrul școlii, la unele lucrări ușoare cu caracter agricol: îngrijirea plantelor de cameră; culegerea legumelor din grădina școlii (mai ales la țară); participarea, după puteri, la lucrările din grădinița de flori și de pe terenul experimental al școlii, alături de elevii claselor III—IV (folosind unelte de dimensiuni adecvate); plivitul buruienilor, răritul plantelor, îngrijirea păsărilor și animalelor mici etc.

C. Formarea interesului pentru muncă și a intereselor profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale.

Obiective. Însușirea unor cunoștințe simple despre producție și diferite profesiuni productive. Trezirea interesului și a dragostei de muncă.

Mijloace. Folosirea cunoștințelor dobîndite la diferitele obiecte de învățămînt cu privire la munca practică, în discuțiile învățătorului cu elevii (despre profesiuni).

Discuții în familie în legătură cu profesiunile părinților și ale persoanelor cunoscute de elevi. Părinții pot cultiva interesul și respectul copiilor față de muncă, dacă le povestesc despre munca și succesele lor, dacă ei înșiși manifestă dragoste față de muncă.

Îndeplinirea unor munci ușoare în gospodărie de către elevi — pentru a veni în ajutorul părinților —, ceea ce duce la educarea interesului și a dragostei de muncă și la formarea obișnuinței de a munci.

CLASELE III—IV

A. Însușirea treptată a unor cunoștințe elementare despre producție.

Obiective. Însușirea unor cunoștințe elementare cu privire la procesele tehnice întîlnite în viața de toate zilele.

Însușirea unor cunoștințe simple despre întreprinderi productive și procese de producție.

Mijloace. Se pot organiza plimbări, excursii și vizite, prin care să se facă cunoscute elevilor aspecte ale producției din oraș, raion, regiune (aratul și semănatul cu mașini, îngrijirea păsărilor și animalelor etc.). Este firesc să se înceapă cunoașterea producției industriale și agricole prin cunoașterea producției locale, a modului în care sînt valorificate resursele locale (păduri, ape, cariere de pietriș, de var etc.).

Pe lîngă cunoștințele cuprinse în bucățile de lectură cu conținut practic-științific din manuale, elevii își pot însuși cunoștințe despre producție și pe altă cale; ei pot culege singuri unele date, pot alcătui și rezolva probleme referitoare la producția industrială și agricolă (de exemplu: timpul necesar pentru producerea anumitor obiecte, creșterea producției în urma inovațiilor și economiilor, numărul de brațe de muncă economisite datorită uneltelor și mașinilor perfecționate); pot măsura și calcula ariile unor terenuri cultivate; de asemenea, cu ocazia unei vizite în producție se pot culege date pentru alcătuirea și rezolvarea de probleme privind sectorul zootehnic (numărul de vite, producția de lapte, carne, numărul păsărilor, producția de ouă etc.).

Obiective. Cunoașterea unor date generale despre uneltele, mașinile și materialele întîlnite în unele întreprinderi; legătura dintre mașini și muncile executate. Dezvoltarea spiritului de observație și de creație.

Mijloace. La lecțiile de citire cu conținut practic-științific se va arăta legătura logică dintre uneltele, mașinile și materia primă folosită, metodele moderne și rezultatele superioare obținute (de exemplu lecția „Datoria de onoare", la clasa a III-a și „Schimbul de noapte" la clasa a IV-a).

Este necesar să se aplice, în muncile simple efectuate, cunoștințele și priceperile dobîndite în cadrul lecțiilor de aritmetică, desen, lucru manual (anumite măsurători, cîntăriri). Folosirea busolei în exercițiile de orientare turistică, conform indicațiilor primite în cadrul lecțiilor de geografie, constituie un alt mijloc de legare a teoriei de practică.

Elevii pot întocmi colecții (care se păstrează în cutii sau sînt prinse pe carton) și planșe cu teme ca: „Ce se produce din grîu", „Ce se obține din cărbune", „Viermele

de mătase", „Plante industriale", „Cereale", „Roci", „Metale", „Varietăți de lemn" etc.; albume cu fotografii din centre industriale sau agricole ș.a.

Vizionarea de către elevi a unor filme documentare — la nivelul lor de înțelegere —, unde au ocazia să observe unelte, mașini, obiecte fabricate. (Asemenea vizionări de filme pot fi organizate de școală și de părinți).

Este indicat să li se dea îndrumări părinților, ca în anumite deplasări pe care le fac, să arate copiilor tot ceea ce pot înțelege aceștia din realizările obținute în producția din regiunea respectivă, să-i ajute să adune și să sistematizeze materialul cu privire la cele observate.

B. **Formarea deprinderilor de muncă practică.**

O b i e c t i v e. Dezvoltarea anumitor priceperi și deprinderi de lucru manual (modelaj, împletit, cusut etc.) și de muncă agricolă (îngrijirea florilor, legumelor, animalelor din gospodărie etc.). Formarea unor priceperi și deprinderi noi (de exemplu lucrări în lemn, sîrmă etc.).

Formarea deprinderii de a folosi cu economie materialele și de a îngriji uneltele folosite.

Mijloace. Construcții tehnice din jocurile instructiv-educative (după desenele din albumul respectiv sau din imaginație).

Cadrele didactice îi vor îndruma pe părinți ca să-i deprindă pe elevi cu unele măsurători (de exemplu, să măsoare capacitatea unor vase, să măsoare și să calculeze diferite suprafețe — a podelei, a ferestrei, a grădinii, a straturilor din terenul experimental), în scopul efectuării unor acțiuni practice.

Îngrijirea grădinii de flori și de legume, după indicațiile adulților; îngrijirea animalelor din gospodărie.

Îngrijirea „colțului naturii vii" al școlii.

Participarea la unele lucrări pe terenul experimental (semănat, plantat); efectuarea de experiențe în legătură cu condițiile necesare pentru o bună dezvoltare a plantelor; recoltarea legumelor de pe terenul experimental; organizarea unei sărbători a recoltei, în cadrul căreia să se poată aprecia valoarea rezultatelor și a metodelor folosite.

Îmbogățirea materialului didactic al școlii prin colecții, albume, ierbare, executate de elevi.

Repararea materialului didactic; ajutor la legarea unor cărți din biblioteca școlii etc.

De asemenea, elevii pot participa la unele acțiuni patriotice de înfrumusețare a satului, cartierului, orașului.

O b i e c t i v e. Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă în legătură cu prepararea unor mîncăruri simple și mînuirea aparaturii de uz casnic.

Priceperi și deprinderi de a efectua mici reparații la îmbrăcăminte și de a executa cusături naționale simple (ceea ce contribuie și la educația estetică a elevilor, la cunoașterea și îndrăgirea artei noastre populare).

Mijloace. Antrenarea elevilor (băieți și fete) mai întîi să ajute și apoi să execute independent: curățirea legumelor și fructelor, prepararea salatelor și a unor mîncăruri simple, fierberea laptelui și a ouălor etc.

Mînuirea și întreținerea unor mașini casnice simple: mașina de tocat carne, mașina de călcat, aspiratorul etc. (Părinții vor evita să ocupe întregul timp liber al copiilor cu treburi gospodărești; trebuie să li se rezerve, în primul rînd, timpul necesar pentru învățătură, lăsîndu-le un număr suficient de ore și pentru joc, lectură etc).

C. **Formarea interesului pentru muncă și a intereselor profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale.**

Obiective. Însușirea de către elevi a unor noi cunoștințe privind aspectele economice ale cartierului, raionului sau localității unde trăiesc și profesiunile întîlnite în întreprinderile locale.

Dezvoltarea dragostei de muncă, prin participarea elevilor la munci practice, după puterile lor.

Mijloace. Antrenarea elevilor (de către învățători și părinți) la diferite plimbări și excursii în cartier, raion (localitate) pentru cunoașterea diferitelor obiective și profesiuni industriale, agricole etc.

Folosirea filmelor didactice și a lecturii ca mijloace importante pentru cunoașterea profesiunilor și educarea interesului pentru muncă.

CLASELE V—VI

A. **Însușirea unor cunoștințe științifice despre principalele ramuri ale producției moderne.**

Obiective. Adîncirea acelor cunoștințe științifice însușite de elevi, care își găsesc aplicația în producție și contribuie astfel la înțelegerea proceselor de producție.

Mijloace. Aplicarea de către elevi, în cadrul diferitelor activități practice, a cunoștințelor dobîndite la lecțiile de fizică (la clasa a VI-a) cu privire la anumite aparate (pompe pentru irigații, separatoare centrifuge etc.); cunoașterea aplicațiilor lor în tehnica industrială și agricolă.

Cunoștințele de matematică și de desen se pot folosi în cadrul lucrărilor practice de atelier, la confecționarea unor materiale didactice de diferite dimensiuni (care necesită anumite calcule aritmetice și alcătuirea de schițe).

Se recomandă lectura unor articole privind diferite aspecte ale producției, publicate în revistele pentru copii și tineret.

Vizitarea unor expoziții tehnice și vizionarea filmelor documentare, care oglindesc aplicarea științei și tehnicii înaintate în industrie și agricultură, reprezintă surse foarte bogate de cunoștințe.

În activitatea practică, desfășurată în cooperative agricole de producție și G.A.S., se pot aplica cunoștințele dobîndite la lecțiile de științe naturale, geografie și agricultură, cu privire la plantele și animalele din mediul înconjurător, precum și la importanța lor în economia țării.

Organizarea de vizite în întreprinderile industriale și agricole din apropiere (fabrici, uzine, ateliere etc.), unde se poate observa aplicarea practică a celor învățate.

Este recomandabil ca elevii să fie antrenați la culegerea de date legate de producție. De exemplu : să calculeze recolta obținută de pe un strat de legume cultivate în condiții corespunzătoare și de pe altul pe care legumele au fost lipsite de unele din condițiile necesare bunei dezvoltări (pămîntul n-a fost îngrășat, plantele n-au fost rărite, unele plante agățătoare n-au fost legate pe araci etc.).

Profesorii au posibilitatea să organizeze și concursuri de alcătuire și rezolvare a problemelor cu date luate din documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., în legătură cu dezvoltarea producției.

Confecționarea de albume cu date despre economia țării noastre (grafice, ilustrații etc.) constituie un alt mijloc eficace de familiarizare a elevilor cu unele aspecte ale producției noastre.

În cadrul bibliotecii școlare, este indicat să se organizeze standuri de cărți tehnice de mare circulație, privind industria și agricultura.

O b i e c t i v e. Adîncirea și îmbogățirea cunoștințelor teoretice dobîndite la lecții și în cadrul activităților practice cu privire la anumite materiale, utilaje tehnice și operații de muncă (în industrie și agricultură).

Mijloace. Studierea sistematică de către elevi a diferitelor aparate și instalații care se găsesc chiar în cadrul școlii (instalația de gaze, apă, iluminat).

Vizionarea de filme documentare — în cadrul școlii sau în afara ei — în care pot fi cunoscute diferite utilaje din producție.

Organizarea de vizite și excursii în producție pentru a-i ajuta pe elevi să cunoască mai bine mijloacele tehnice folosite în industrie și agricultură, în vederea creșterii producției și a productivității muncii. (Este indicat ca toate aceste activități instructive să fie legate de temele prevăzute în programele pentru lucrările practice, fizică, științe naturale ș. a., pentru ca noile cunoștințe dobîndite să poată fi asimilate organic în ansamblul cunoștințelor. Observația aceasta este valabilă pentru toate clasele).

Sînt de recomandat și vizitele la expozițiile cu caracter economic (centrale, regionale, raionale).

B. **Formarea deprinderilor de muncă practică.**

O b i e c t i v e. Însușirea primelor noțiuni de desen tehnic (citirea și întocmirea schițelor simple).

Formarea priceperii de a efectua măsurători și calcule tehnice elementare.

Însușirea tehnicii de efectuare a anumitor lucrări la scara de proporție.

Mijloace. Pe baza indicațiilor primite la lecții, elevii alcătuiesc schițe pentru obiectele pe care le vor executa în cadrul cercurilor. O atenție deosebită trebuie acordată mînuirii corecte a instrumentelor corespunzătoare.

Efectuarea schițelor unor elemente de aparate, în cadrul lecțiilor de fizică și la lucrările practice.

Executarea unor lucrări grafice la scara de proporție.

Calcularea, pe baza datelor culese din lucrările tehnice, a mărimii pe care trebuie să o aibă o colivie, un terariu, un acvariu, cerînd și sprijinul elevilor mai mari în confecționarea acestora.

O b i e c t i v e. Formarea deprinderilor elementare de prelucrare a lemnului, prin executarea unor obiecte utile simple (pentru băieții școlilor de la orașe).

Formarea anumitor deprinderi de muncă agricolă (pentru elevii școlilor sătești).

Deprinderea elevelor de a executa diferite activități practice specifice (gospodărie, lucru de mînă și croitorie).

Mijloace. Stimularea elevilor, ca ceea ce realizează cu ajutorul cadrelor didactice în orele de lucrări de atelier, gospodărie, lucru de mînă, să continue în activitatea lor independentă, în școală și în afara școlii. În timpul liber, elevii pot confecționa — în atelierul școlar — lucrări utile, pentru gospodărie, ca: suporturi pentru flori, cuiere, rafturi, planșete de bucătărie etc. De asemenea, este utilă și din punct de vedere instructiv executarea de către elevi a unor mici lucrări de întreținere și reparare a mobilierului școlar, a materialului didactic.

Activitatea în cercurile „Micilor naturaliști", în cercurile tehnice de la palatul și casele pionierilor etc., contribuie la formarea unor deprinderi practice.

Sub îndrumarea profesorului de lucrări practice, elevii pot confecționa adăposturi și hrănitoare pentru păsări, învățînd totodată și despre rolul păsărilor în combaterea dăunătorilor (explicații suplimentare se pot da la cursul de agricultură).

Confecționarea unor materiale didactice pentru școală (rigle, corpuri geometrice, suporturi pentru eprubete etc.); pregătirea materialului didactic necesar la lecțiile de botanică sau la cursul de agricultură cu plantele și semințele culese de pe terenul școlar experimental, de pe terenurile cooperativei agricole de producție și G.A.S. etc.

Participarea elevilor la munca în gospodăria părintească astfel încît să poată efectua independent unele sarcini gospodărești mai complicate (să calce cu fierul de călcat, să facă curățenie cu aspiratorul, să execute lucrări de întreținere a culturilor de legume etc.).

C. Formarea interesului pentru muncă și a intereselor profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale.

O b i e c t i v e. Cunoașterea unor profesiuni productive din întreprinderi industriale și agricole.

Educarea interesului și a dragostei pentru profesiunile productive și a convingerii că toate profesiunile sînt valoroase din punct de vedere social, că nu sînt profesiuni „superioare" și „inferioare".

Cultivarea convingerii că bazele oricărei profesiuni se pun de pe băncile școlii.

Mijloace. Organizarea de vizite în întreprinderile industriale și în unitățile agricole.

Participarea elevilor la unele munci agricole, pe măsura posibilităților lor; participarea elevilor la demonstrații de executare a lucrărilor pe teren cu plugul, grapa, cultivatorul și tăvălugul, la demonstrații de semănat în cuiburi și în rînduri, polenizare artificială, altoiri, butășiri, marcotaje.

Discutarea (prezentarea) diferitelor profesiuni în cadrul orelor de dirigenție (mai ales a profesiunilor care nu pot fi cunoscute ușor prin vizite).

Folosirea literaturii de popularizare și beletristice, ca mijloc de cunoaștere a profesiunilor (în școală și în familie).

Folosirea filmelor documentare și artistice.

Valorificarea sprijinului dat de familie pentru cunoașterea unor profesiuni de către elevi și pentru descoperirea și educarea intereselor și aptitudinilor elevilor.

CLASELE VII—VIII

A. Însușirea unor cunoștințe științifice despre principalele ramuri ale producției moderne.

O b i e c t i v e. Completarea cunoștințelor despre producție însușite în clasele anterioare, în strînsă legătură cu materia predată la fizică, chimie și lucrările practice (de atelier și agricole); cunoașterea proceselor fizice și chimice legate atît de producție, cît și de întrebuințarea lor în gospodărie.

Cunoașterea fenomenelor naturii și a legăturii acestora cu producția agricolă; cunoașterea vegetației și faunei în funcție de climă.

Formarea la elevi a deprinderii de a se documenta în legătură cu noutățile științei și tehnicii.

Mijloace. Îndrumarea elevilor să facă permanent legătura între ceea ce învață în clasă sau atelier cu ceea ce observă în producție.

Este foarte util, de asemenea, ca elevii să valorifice în clasă, în discuțiile referitoare la probleme de producție, informațiile adunate din presă sau cu ocazia unor excursii.

Rezolvarea de către elevi a unor probleme în legătură cu anumite sectoare ale producției industriale și agricole, folosind cunoștințele însușite în cadrul diferitelor lecții de fizică, chimie, matematică, geografie etc.

Experiențe legate de cele învățate la chimie, la fizică, se pot efectua și în timpul liber (în cercuri sau acasă).

Întocmirea unor diagrame comparative privind evoluția producției în diferite perioade.

Îndrumarea elevilor spre folosirea unor reviste și lucrări cu conținut tehnic, care le asigură o documentare mai amplă și substanțială (de exemplu, revista „Știință și tehnică", diferite broșuri de popularizare a științei etc.).

Vizionarea de filme documentare și diafilme în legătură cu diferitele procese de producție. Vizitarea expozițiilor industriale.

Antrenarea elevilor pentru a participa la conferințe și referate cu teme, ca: „Noutăți în știință și tehnică", atît în școală, casele pionierilor, cît și la căminul cultural din sat.

Obiective. Studierea unor mașini și utilaje noi, în legătură cu cunoștințele însușite la lucrările practice de atelier, cursul de agricultură, fizică etc.; cunoașterea diferitelor aparate optice și electrotehnice folosite în producție și pentru uzul casnic.

Cunoașterea construcțiilor noi din țara noastră și a importanței lor pentru industrie și agricultură.

Mijloace. Organizarea unor vizite în producție, care să ducă la cunoașterea unor unelte și mașini, a unor materii prime și procedee tehnice studiate la lucrările de atelier.

Participarea elevilor la activitatea cercurilor tehnice (foto și radio), în care se familiarizează cu aparatele optice și radiotehnice. Tot aici, elevii au ocazia să întîlnească numeroase aplicații ale cunoștințelor de fizică și matematică.

Vizitarea unor centrale electrice (hidrocentrale și termocentrale), întreprinderi de industrie metalurgică, de prelucrare a metalelor, de construcții de mașini, chimice, agricole, de pielărie, textile, hîrtie, materiale de construcții etc. Cu această ocazie, li se va cere elevilor să observe mașinile întîlnite și să urmărească aplicațiile practice ale cunoștințelor însușite (profesorii de specialitate vor interveni cu explicații suplimentare).

Vizitarea S.M.T., G.A.S. și C.A.P., urmărind mașinile agricole în acțiune.

Valorificarea observațiilor făcute cu prilejul acestor vizite, alcătuirea de referate pentru ședințele cercurilor tehnice, alcătuirea de colecții, planșe, grafice etc., care vor folosi ca material didactic pentru școală.

B. Formarea deprinderilor de muncă practică.

Obiective. Formarea deprinderilor practice de prelucrare a materialelor și de efectuare a montajelor și reparațiilor electrotehnice (atît băieții, cît și fetele).

Mijloace. Folosirea în viața zilnică a cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în cadrul lucrărilor de lăcătușerie și electrotehnică; confecționarea unor obiecte din tablă, repararea broaștelor, repararea aparatelor electrice de uz casnic; atunci cînd este posibil, este bine ca elevii să participe la reparația aparatelor din cooperativa agricolă de producție, alături de specialiști.

Alcătuirea de machete: a cooperativei agricole de producție din apropiere, a satului electrificat, a uzinei electrice, a unei regiuni vizitate.

Obiective. Consolidarea deprinderilor practice formate în clasele anterioare (deprinderi de gospodărie și croitorie pentru fetele de la orașe; deprinderi de muncă agricolă pentru elevii din școlile sătești etc.).

Dezvoltarea priceperii de a folosi procedeele tehnice moderne la diferitele munci agricole.

Mijloace. Folosirea de către eleve, conform cunoștințelor și deprinderilor dobîndite în cadrul procesului de învățămînt, a mașinii de cusut, pentru executarea, în timpul liber, a diferitelor obiecte de îmbrăcăminte, după tipare făcute cu ajutorul adulților (cămăși de noapte, bluze, fuste, rochii simple); confecționarea unor articole de îmbrăcăminte pentru frații mai mici.

Efectuarea de măsurători cu aparate, pe terenul școlii și pe terenurile cooperativei agricole de producție.

Dezvoltarea deprinderilor practice de muncă agricolă ale elevilor, prin participarea efectivă la lucrările de întreținere și recoltare a culturilor agricole și la îngrijirea animalelor (nu numai în cadrul orelor de curs, ci și în timpul liber, alături de părinți).

Profesorii trebuie să îndrumeze familia, arătîndu-i necesitatea de a sprijini formarea unor deprinderi practice care încep o dată cu clasa a VII-a, și anume cele legate de unele cunoștințe de chimie; pentru acestea elevul are posibilitatea să frecventeze cercul respectiv de la școală, de la casa pionierilor sau să lucreze acasă, cu materiale pe care și le procură singur.

C. Formarea interesului pentru muncă și a intereselor profesionale, în vederea orientării școlare și profesionale.

Obiective. Intensificarea muncii de orientare școlară și profesională, prin cunoașterea unor noi profesiuni și educarea interesului pentru muncă în general.

Cunoașterea școlilor în care pot intra elevii după absolvirea școlii generale (școlile profesionale, liceele de specialitate și liceele de cultură generală) și a profesiunilor pentru care pregătesc aceste școli.

Dezvoltarea dorinței elevilor de a-și cunoaște într-o lumină reală aptitudinile și de a cunoaște profesiunile care corespund cel mai mult aptitudinilor lor.

Stabilirea și consolidarea intereselor profesionale în vederea alegerii unei profesiuni, pe baza unei temeinice cunoașteri a elevilor de către profesori.

Mijloace. Studierea sistematică (de către profesori și părinți) a intereselor și aptitudinilor elevilor, a rezultatelor obținute în activitatea intelectuală și practică.

Discuții, în cadrul orelor de dirigenție, pe tema „Să ne cunoaștem", cu care prilej se vor prezenta unele autocaracterizări și caracterizări ale elevilor, alcătuite de colective de elevi și de diriginte.

Dirijarea intereselor elevilor prin lecturi și activități independente, cu deosebire în direcția în care au dobîndit cele mai frumoase rezultate.

Stabilirea din timp a profesiilor către care școala, împreună cu familia, vor îndruma elevii, ținînd seama de interesele și aptitudinile acestora și de cerințele producției.

Adîncirea cunoștințelor dobîndite cu privire la diferitele profesii și popularizarea activității întreprinderilor din regiune (spre care se recomandă să fie orientați cu precădere elevii în vederea alegerii profesiunii), prin vizite, expoziții de fotografii, articole din ziare, articole la gazeta de perete a școlii, reportaje alcătuite după vizitarea întreprinderilor etc.

Folosirea filmelor documentare și a literaturii de popularizare științifică și tehnică.

Organizarea de întîlniri cu absolvenți ai diferitelor școli și cu fruntași în muncă din diferite ramuri ale producției.

Vizitarea școlilor profesionale și a liceelor de specialitate și popularizarea acestor școli care pregătesc muncitori și tehnicieni pentru industrie, agricultură și altele, prin informări în orele de dirigenție, panouri, afișe, prospecte etc.

Antrenarea familiei pentru a sprijini toate măsurile luate de școală în vederea cunoașterii și dezvoltării intereselor și aptitudinilor elevilor și a alegerii juste a profesiunii (prin convorbiri cu părinții, referate cu teme de orientare profesională la ședințele cu părinții, conferințe în cadrul Lectoratelor pentru părinți, recomandarea unor lucrări de informare în legătură cu profesiunile și orientarea profesională etc.).

Prin toate aceste mijloace, se urmărește ca la sfîrșitul școlii generale, fiecare absolvent să știe spre ce școală și profesiune trebuie să se îndrepte, ținînd seama de interesele și aptitudinile proprii și de interesele economiei naționale.

III. Educația morală

TUDOR TOPA
cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice

OBIECTIVE GENERALE

A. **Formarea atitudinii comuniste față de muncă :** interes, respect și pasiune pentru munca fizică și intelectuală ; dragoste și respect pentru oamenii muncii și rezultatele muncii lor ; conștiința necesității și rolului muncii în progresul omenirii ; înțelegerea caracterului muncii în societatea socialistă și în cea comunistă (comparativ cu caracterul muncii în celelalte orînduiri sociale) ; nevoia de a munci, conștiința datoriei și onoarei de a munci cît mai bine, începînd cu învățătura ; capacitatea de a aprecia obiectiv și critic rezultatele muncii proprii și muncii altora, condiție esențială a realizării unor colective de muncă închegate, dinamice și cît mai eficiente.

B. **Formarea disciplinei conștiente :** obișnuința de a împlini cerințele bunului mers al procesului de învățămînt ; îmbinarea supunerii raționale, liber consimțite, cu inițiativa ; conștiința utilității și frumuseții disciplinei în orice activitate umană.

C. **Formarea spiritului colectivist :** încadrarea conștientă a fiecărui elev în activitatea colectivului clasei și a colectivului școlii ; relații de tovărășie și prietenie în colectivul clasei și al școlii ; deprinderea elevilor de a-și subordona interesele personale celor colective, laolaltă cu înțelegerea faptului că realizarea intereselor colective înseamnă și realizarea celor mai importante interese individuale ; preocuparea pentru viața colectivului clasei și al școlii, opinia publică sănătoasă (exigența, spiritul critic și autocritic, principialitatea, curajul exprimării) ; comportarea civilizată în colectivul clasei, al școlii, al familiei și în cercul social din ce în ce mai larg al vieții elevilor ; înțelegerea treptată a faptului că un bun colectiv școlar oglindește în mic modul de viață și muncă al societății noi ; înțelegerea faptului că toate cele aflate și deprinse într-un bun colectiv școlar vor fi necesare elevilor și mai tîrziu.

D. **Educarea în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul umanismului socialist :** dragoste și devotament față de poporul român, deținătorul suveran al întregii puteri, stăpîn pe soarta sa, pe bogățiile țării și făuritor conștient al istoriei sale ; dorința și rîvna de a cunoaște istoria poporului nostru, tradițiile luptei lui pentru unitate națională, independență, suveranitate, pentru libertate și dreptate socială — din cele mai vechi timpuri pînă astăzi, cînd clasa muncitoare a devenit clasă conducătoare a întregii noastre societăți socialiste ; dragoste pentru frumusețile și bogățiile naturale, pentru cele

adăugate naturii prin munca omului ; dorința și rîvna de a cunoaște creația materială și spirituală a poporului nostru în toate timpurile și în toate domeniile, marile lui personalități creatoare, dorința de a continua din plin și la nivelul contemporaneității această multilaterală creație ; dragoste și devotament față de Partidul Comunist Român, forța politică conducătoare a întregii societăți în Republica Socialistă România, continuatorul tradițiilor de progres și de luptă revoluționară ale poporului român ; noțiunea de patrie și în general noțiunile legate de aceasta (națiune, independență, suveranitate etc.) ; mîndria națională și conștiința datoriei patriotice ; înțelegerea rezolvării juste a problemei naționale în Republica Socialistă România.

Dragoste și respect față de popoarele țărilor socialiste și față de popoarele din toată lumea ; interes pentru istoria mondială, pentru tradițiile ei progresiste, pentru lupta de eliberare a tuturor popoarelor în trecut și astăzi, pentru creația lor materială și culturală, pentru marile lor personalități, pentru frumusețea naturală a întregii lumi și pentru cea adăugată de oameni pretutindeni ; noțiunile de internaționalism proletar și de umanism socialist ; sentimentul demnității umane ; înțelegerea legăturii strînse dintre patriotismul socialist, internaționalismul proletar și umanismul socialist.

CLASELE I—II

A. **Formarea atitudinii comuniste față de muncă.**

Obiective. Adaptarea cît mai rapidă la condițiile și specificul muncii școlare. Simpatia și respectul elevilor, chiar din primele zile de școală, pentru localul școlii și pentru munca desfășurată aici.

Deprinderea elevilor de a purta grijă obiectelor din clasă și din școală, curățeniei și frumuseții localului.

Receptivitatea elevilor la primele cerințe ale muncii de învățătură.

Înțelegerea de către elevi a folosului activităților practice. Plăcerea de a le efectua.

Lărgirea cunoștințelor elementare ale elevilor despre muncă și oamenii muncii.

Obișnuința fiecărui elev de a munci pentru sine (autoservirea) și direct în folosul celor din jur. Plăcerea de a efectua asemenea munci.

Mijloace. Asigurarea de către direcția școlii, împreună cu învățătorul sau dirigintele, înainte de începerea anului școlar, a celor mai bune condiții de muncă pentru elevi (cele necesare învățării și îndeletnicirilor practice etc.) : mobilierul, materialul didactic, materialul destinat lucrului manual etc. Grija pentru adecvarea mediului

școlar particularităților de vîrstă ale elevilor mici, pentru aspectul ordonat, curat și frumos al întregii școli.

Efectuarea de către elevi a unor sarcini, ca: aerisirea clasei, păstrarea curățeniei etc. Motivarea cerințelor respective, demonstrîndu-se cu orice ocazie legătura bunului mers al activității școlare cu respectarea acestor cerințe.

Motivarea dragostei și respectului elevilor pentru cadrele didactice: prin modul de predare, prin prezența activă și eficientă, firească și plină de tact, în colectivul de elevi.

Evidențierea, de către cadrele didactice și părinți a însemnătății personalului administrativ și de serviciu: îngrijind școala, acesta creează condiții bune de muncă elevilor.

Convorbiri pe teme ca: „Nu lăsa pe mîine ce poți face astăzi"; „Fără străduință nu se poate obține nimic bun" etc.

Organizarea periodică a unor mici expoziții (la sfîrșit de trimestre, la sfîrșitul anului școlar) cu manualele și caietele elevilor, pentru a se evidenția calitatea temelor efectuate și modul cum sînt păstrate.

Stimularea părinților în sensul urmăririi permanente a rezultatelor la învățătură ale propriilor copii (prin întrevederi periodice cu cadrele didactice, prin „carnetul elevului"), în sensul manifestării exigenței față de rezultatele la învățătură ale copiilor. Orientarea părinților în legătură cu cerințele pe care trebuie să le formuleze față de copii (în privința pregătirii lecțiilor).

Verificarea directă de către elevi a utilității muncii manuale, prin demonstrarea — în cuvinte și fapte — a utilității tuturor obiectelor confecționate de copii: simple materiale didactice din hîrtie decupată, din plastilină (utilizate ulterior la lecțiile teoretice), diferite ornamente pentru clasă (împletituri, cusături etc.), cuțitul de lemn pentru curățatul noroiului de pe încălțăminte, jucării etc.

Valorificarea educativă a textelor din manuale (pe tema muncii), prin legarea lor cu exemple din viață, pornindu-se de la experiența nemijlocită a copiilor din clasă și școală.

Organizarea unor excursii la G.A.S. și C.A.P., ateliere etc., însoțite de indicații elementare asupra felului muncii efectuate în aceste locuri.

Stimularea grijii copiilor pentru cele necesare pregătirii temelor acasă. Crearea condițiilor prielnice copiilor pentru a se spăla, a se îmbrăca, a-și face singuri ghetele, patul etc. Crearea de condiții pentru ca păstrarea și îngrijirea îmbrăcămintii (uniformei școlare etc.), păstrarea ordinei în toate privințele, să le devină obișnuință. Motivarea: copiii trebuie să respecte munca și timpul celor mari.

Ajutarea părinților în munca de gospodărie. Motivarea: copiii trebuie să aibă și ei anumite răspunderi în familie; ajutorul dat în gospodărie pe măsura puterii lor e un răspuns la grija cu care-i înconjoară părinții.

Urmărirea de către învățător sau diriginte a acestor activități ale elevilor: discuții cu părinții fiecăruia pentru stabilirea modalităților celor mai potrivite vîrstei copilului și felului de trai al fiecărei familii. Discuții cu părinții pe următoarea temă: „Educația viitorului gospodar".

Antrenarea elevilor (pe măsura puterii lor) în acțiuni de înfrumusețare a terenului din jurul școlii, din jurul monumentelor sau clădirilor publice apropiate.

Atragerea atenției copiilor asupra stării de mulțumire care decurge din autoservire sau din ajutorul dat părinților în gospodărie. Temă de discutat cu părinții: „Nici copiilor nu le prieste inactivitatea".

Obiective. Înțelegerea de către elevi a faptului că omul este prețuit după cum muncește, că munca făcută cu tragere de inimă dă rezultate mai bune și e mai frumoasă.

Mijloace. Citirea și discutarea în comun a unor povestiri și basme adecvate („Fata babei și a moșului", „Povestea unui om leneș" etc. de I. Creangă).

Practicarea judicioasă a notării. Lămurirea elevilor asupra valorii notelor primite, asupra corespondenței dintre calitatea pregătirii lor și aprecierea acesteia de către învățător.

Învățarea unor poezii și cîntece care să sugereze frumusețea muncii.

Obiective. Înțelegerea de către elevi a faptului că orice muncă presupune eforturi susținute, simțul datoriei, că munca bine îndeplinită aduce satisfacții, bucurii.

Mijloace. Evidențierea permanentă a elevilor cu cele mai bune rezultate la învățătură; explicarea legăturii dintre sîrguință, consecvență și aceste rezultate.

Aprecierea periodică de către învățător a rezultatelor obținute de elevi la învățătură, marcarea de fiecare dată a succeselor înregistrate, stimularea încrederii elevilor pentru cucerirea unor noi succese, arătîndu-li-se, totodată, căile concrete ce trebuie urmate pentru o continuă dezvoltare.

Grija deosebită din partea învățătorului de a oferi un bun exemplu personal de muncă bine îndeplinită, de însuflețire și dragoste pentru profesiunea lui.

Sărbătorirea în familie a succeselor deosebite ale copiilor.

Cunoașterea de către copii a muncii părinților, a fraților mai mari etc. și a rostului muncii acestora, pentru a învăța s-o prețuiască. (Explicarea muncii părinților să fie făcută și de către aceștia și de către învățător sau diriginte.)

Utilizarea unor filme documentare, a unor texte din literatura pentru copii (de exemplu, „Ce să fiu"? de Maiakovski, „Bondocel își alege o meserie" de M. Breslașu, „Ce e tata" de E. Frunză etc.).

B. Formarea disciplinei conștiente.

Obiective. Cunoașterea de către elevi a cerințelor referitoare la activitatea și comportarea lor în școală și în afară de școală. Formarea deprinderilor de a respecta aceste cerințe.

Mijloace. Indicarea, explicarea și motivarea îndatoririlor elementare ce revin școlarilor (punctualitatea, liniștea și atenția în timpul orelor, felul de a ridica mîna, de a se adresa, de a răspunde etc.; comportarea în timpul recreațiilor etc.). Cunoașterea și respectarea regulamentului școlar.

Consecvența în cerințe (și unitatea de cerințe, dacă predau mai multe cadre didactice aceleiași clase) printr-o formulare precisă, clară, accesibilă. Crearea condițiilor necesare îndeplinirii cerințelor.

Atitudinea exigentă a cadrelor didactice (deși blîndă, deoarece majoritatea copiilor greșesc la început din necunoaștere și lipsă de deprinderi, nu din neglijență) — atitudine fermă, însoțită de explicații ilustrate prin exemple, la nivelul vîrstei copiilor, față de nesatisfacerea unor cerințe, ca acelea vizînd bunul mers al procesului învățării. În unele cazuri, pedepse adecvate și clar motivate.

Exemplul personal al cadrelor didactice (în ceea ce privește punctualitatea, corectitudinea, consecvența în comportare).

Cunoașterea și respectarea unor cerințe în cadrul orelor de lucru manual cu privire la organizarea locului de muncă și a activității, la folosirea uneltelor simple, a instrumentelor, a materialelor, la îndeplinirea corectă a sarcinilor încredințate, la ajutorul reciproc în muncă.

Organizarea cu grijă a intrării și ieșirii elevilor din clasă și școală, a recreațiilor (jocuri etc.).

Indicarea regulilor de circulație — pe drumul de acasă la școală și invers. Explicarea importanței lor și a obligației elevilor de a le respecta fără abatere. Organizarea de exerciții în clasă și afară, în curte, pentru însușirea regulilor de circulație, pentru formarea deprinderilor.

"

Obiective. Înțelegerea de către copii a necesității îndeplinirii cerințelor școlare elementare, a faptului că o comportare disciplinată îți provoacă bucurie și satisfacție.

Mijloace. Evidențierea utilității cerințelor formulate față de elevi prin însăși activitatea școlară care depinde de îndeplinirea lor (astfel, obținerea liniștei la ore să fie neîntîrziat urmată de o activitate didactică; altfel, cerința pare elevilor — și de fapt este — nejustificată etc.). Explicarea — la nivelul vîrstei copiilor — a utilității disciplinei. Convorbire pe tema: „De ce să fiu disciplinat?"

Obiective. Formarea unor elemente de autodisciplină. Îmbinarea supunerii cu inițiativa.

Mijloace. Stimularea copiilor (mai ales a celor de clasa a II-a) în sensul respectării cerințelor cunoscute, fără ca acestea să le fie mereu amintite de către cadrele didactice.

Încredințarea unor sarcini permanente, atît în cadrul școlii, cît și acasă, care să favorizeze formarea la copii a unor deprinderi de organizare, precum și manifestarea inițiativei lor.

Folosirea jocurilor care presupun atît respectarea unor reguli stabilite, cît și manifestarea inițiativei creatoare a participanților, sau care presupun trecerea copiilor atît prin roluri de conducători, cît și prin roluri de executori.

C. Formarea spiritului colectivist.

Obiective. Valorificarea premiselor afective ale integrării elevilor în colectivul clasei și în colectivul mare al școlii.

Crearea premiselor organizatorice ale colectivului de elevi.

Mijloace. Pregătirea și buna desfășurare a primei zile de școală.

Sublinierea, în cadrul festivității de deschidere a anului școlar, în fața întregului colectiv al școlii, a prezenței noilor elevi ai clasei I, cărora li se urează bun venit de către conducerea școlii. Stimularea unei bune primiri a celor mici de către elevii mai mari ai școlii.

Atitudinea primitoare, caldă, a cadrelor didactice; cunoașterea de către elevi a tuturor cadrelor didactice, în cazul predării de către mai mulți profesori la aceeași clasă; cunoașterea elevilor între ei. Grija deosebită pentru încadrarea în colectiv a elevilor noi veniți (clasa a II-a).

Legătura cu elevii mai mari ai școlii în cadrul unor activități comune, în cadrul jocurilor din recreații, în timpul drumului de la școală acasă și invers etc.; stimularea respectului celor mici pentru aceștia; indicarea ca exemple de urmat în diferite privințe a celor mai buni elevi din clasele mari, a celor mai buni pionieri și utecișți. Celor mici să li se înlesnească înțelegerea faptului că, așa cum au colegi de clasă, au și colegi de școală. Absolvirea școlii generale de către elevii mari să constituie un prilej sărbătoresc și pentru cei mici.

Organizarea unor vizionări de spectacole în comun, a unor plimbări în comun etc.

Repartizarea unor sarcini de interes general pentru clasă tuturor elevilor — eventual uniți în echipe (de exemplu, asigurarea cretei și buretelui la fiecare oră, înfrumusețarea catedrei, curățenia clasei, sarcini în cadrul Crucii Roșii, bibliotecii etc.). Alternarea săptămînală, apoi eventual la un răstimp mai mare, a unor sarcini.

Organizarea activului. Atribuirea sarcinilor mai grele și cu caracter permanent elevilor care vădesc de la început mai multă hărnicie, conștiinciozitate, pricepere.

Instruirea elevilor în privința modului de îndeplinire a sarcinilor; urmărirea îndeplinirii cu promptitudine și în mod corect a acestora.

Lămurirea întregii clase, de către învățător sau diriginte, asupra importanței pe care o au respectivele sarcini pentru bunul mers al activității. Lămurirea clasei asupra rolului elevilor cu sarcini permanente, asupra necesității de a se conforma indicațiilor date de aceștia.

Prezentarea și aprecierea, în fața clasei, a rezultatelor bune sau rele ale activului, pentru a-i stimula inițiativele valoroase și a-i întări prestigiul, precum și pentru a-l face să renunțe la inițiativele nepotrivite sau la pasivitate.

Obiective. Conturarea unor relații tovărășești și prietenești în colectivul clasei și al școlii.

Mijloace. Aprecierea (întîi de către cadrele didactice și apoi de către elevi) a modestiei; aprecierea negativă a tendinței de autolăudare, a suficienței și a falsei modestii.

Folosirea unor povestiri care să se refere la relațiile juste din colectiv, la exemple de prietenie între copii (și care să fie raportate la cazuri de prietenie din clasa respectivă).

Stimularea, de către învățător sau diriginte, a interesului părinților pentru felul cum decurg relațiile de prietenie dintre copiii lor și colegi. Discuții cu părinții pe tema : „Copiii dumneavoastră au și colegi".

Efectuarea unor vizite între elevi, pentru a li se stimula simpatia reciprocă, respectul, preocuparea privind viața colegilor.

Obiective. Crearea bazelor spiritului critic și autocritic, ale unei opinii juste a colectivului. Formarea curajului opiniei, a bazelor unei atitudini principiale.

Mijloace. Raportarea de către elevi, în fața întregii clase, a măsurii în care și-au îndeplinit sarcinile pe o perioadă ; stimularea autoaprecierii activității lor ; stimularea întregului colectiv în aprecierea activității fiecărui elev.

Comunicarea și discutarea faptelor pozitive sau negative ieșite din comun, petrecute în colectivul de elevi al clasei. Popularizarea unor exemple la gazeta de perete a școlii.

Încurajarea, în fața întregului colectiv de elevi, a manifestărilor de cinste și sinceritate (recunoașterea unor greșeli, predarea obiectelor găsite etc.).

Încurajarea criticii fățișe ; respingerea pîrii.

Desfășurarea în orele de dirigenție a unor discuții etice pornite de la problemele vii ale clasei (pe tema cinstei, a curajului etc.). Se vor folosi în acest scop filme și diafilme (de exemplu, „Fetița mincinoasă").

Discuții cu părinții pe tema : „Cum să creștem copii cinstiți și leali".

Obiective. Formarea obișnuinței fiecărui elev de a-și raporta activitatea la viața și cerințele întregului colectiv, de a se simți răspunzător în tot ce face.

Mijloace. Motivarea de către cadrele didactice a îndatoririlor școlare elementare prin aceea că îndeplinirea lor înseamnă și nestingherirea colegilor, respectarea muncii acestora, prin aceea că disciplina întregului colectiv (realizată prin disciplina fiecărui elev) permite munca de calitate a întregii clase, a fiecărui elev. Îndrumarea părinților în sensul discutării cu copiii asupra vieții și problemelor întregii clase.

Desfășurarea unor discuții de analiză care să oglindească progresul colectivului și lipsurile ce urmează a fi înlăturate.

Deschiderea unor perspective apropiate întregului colectiv : însușirea grabnică și practicarea cît mai reușită a cititului și socotitului ; posibilitatea de a ajunge clasa cea mai disciplinată, curată, cu cei mai buni elevi la învățătură etc.

Obiective. Formarea unor deprinderi elementare de comportare civilizată în colectiv și în raporturile cu alți copii sau cu persoanele mature.

Mijloace. Indicații precise și repetate referitoare la ținută, la salut, la formele de respect și politețe, la cerințele bunei-cuviințe,

Urmărirea de către cadrele didactice a aplicării consecvente în practică de către elevi a indicațiilor primite.

Comportarea justă, cumpănită, a cadrelor didactice și a părinților în raporturile lor cu elevii. Îmbinarea autorității cadrelor didactice și a părinților cu considerația, respectul și o anumită politețe firească față de copii.

Exemplul părinților și al rudelor în viața de zi cu zi. Îndrumarea părinților de către învățător sau diriginte în acest sens. Discuții cu părinții pe tema: „Exemplul adulților în educația copiilor".

Folosirea vizitelor reciproce dintre elevi pentru a generaliza în afara școlii manifestările politeței și, în general, comportarea corectă a elevilor, o dată cu crearea deprinderii unei purtări atente față de colegi, cadrele didactice, părinți, rude, cunoscuți.

D. **Educarea în spiritul patriotismului socialist, al internaționalismului proletar și al umanismului socialist.**

Obiective. Cultivarea dragostei și respectului elevilor pentru cei cu care vin mereu în contact: părinții, cadrele didactice, personalul de serviciu al școlii, colegii și elevii mai mari etc.

Cunoașterea satului și de către copiii orășeni; cunoașterea orașului și de către copiii săteni.

Însușirea unor cunoștințe elementare despre trecutul poporului nostru. Trezirea interesului și dragostei pentru acest trecut.

Trezirea interesului și dragostei pentru creația poporului nostru.

Mijloace. Comportamentul adulților (grija pentru copii, manifestarea simpatiei și respectului lor față de aceștia — o dată cu o exigență firească; îndeplinirea optimă a muncii lor proprii — de pildă a activității didactice de către învățători sau profesori etc.).

Lămurirea elevilor asupra faptului că munca părinților, a fraților mai mari etc. contribuie la îmbunătățirea condițiilor de trai, la progresul patriei, are un caracter patriotic. Motivarea pe această bază a atitudinii pretinse elevilor față de adulți.

Pe lîngă vizitele copiilor orășeni în orașul lor, excursii în mediul rural apropiat. Vizitarea unui oraș apropiat de către copiii de la sate. Cu aceste ocazii, vizitarea unor C.A.P., G.A.S., S.M.T., întreprinderi industriale, atît de către elevii orășeni, cît și de cei din mediul rural. Intuirea unor locuri istorice, sau a unor monumente, muzee etc. (găsite în respectivele localități ori întîlnite pe traseu) și explicarea lor elementară, însoțită de eventualele legende istorice etc. Cu aceleași ocazii, legături prietenești între copiii de la oraș și cei de la sat (cadouri, programe artistice, corespondență etc.).

Ornarea pereților școlii, printre altele, și cu scene istorice sau legendare legate de trecutul îndepărtat și apropiat al patriei noastre (reproduceri după pictura noastră, ori ilustrări didactice anume realizate pentru școli).

Utilizarea textelor prevăzute în programa școlară, a fotografiilor, a filmelor, a emisiunilor radiofonice sau televizate cu caracter patriotic, potrivite vîrstei mici.

Cunoașterea unor aspecte din viața anumitor eroi ai poporului și ai clasei muncitoare.

Recomandarea (mai ales în clasa a II-a) a unor creații cu caracter patriotic accesibile copiilor „Stejarul din Borzești", „Vrancea" de E. Camilar;, „Fluieraşul şi alămîia", „Vînătoarea lui Dragoș" de D. Almaș ; „Vodă Cuza la Hanul Cucului" de G. Nestor etc.).

Povestirea de către elevi a basmelor și legendelor știute. Învățarea altor basme populare românești potrivite vîrstei. Familiarizarea elevilor cu proverbe, zicători, cîntece din folclorul nostru accesibile lor, cu jocuri și cîntece din folclorul copiilor.

Organizarea unor întreceri privind cunoașterea diferitelor producții folclorice.

Obiective. Însușirea de către elevi a cunoștințelor accesibile lor despre rolul partidului ; dezvoltarea dragostei și atașamentului copiilor față de Partidul Comunist Român.

Mijloace. Cunoașterea de către elevi, chiar de la începutul clasei I, a faptului că toți copiii din țara noastră care au împlinit vîrsta de 7 ani au devenit elevi în nenumărate școli de pe întinsul țării ; exemplificări din lumea direct cunoscută de elevi : copii care învață în alte școli din localitate, sau frați, veri etc. care învață în alte localități din țară. Cunoașterea faptului că școlile, gratuitatea învățămîntului și, în general, condițiile bune de învățătură se datoresc grijii și îndrumării partidului. Comparație cu situația copiilor din trecut.

Păstrarea și îngrijirea obiectelor din clasă și din școală, curățenia clasei și a școlii, păstrarea și îngrijirea manualelor, e bine să fie motivate și după cum urmează : procedînd astfel, copiii își manifestă respectul și dragostea pentru partid, care le-a creat condiții bune de învățătură. Petrecerea vacanței în tabere și colonii trebuie explicată și ea prin grija pe care o poartă copiilor partidul.

Manifestarea artistică a copiilor în cadrul unor sărbătoriri ale partidului.

Explicarea, ilustrarea cu material suplimentar a datelor despre Partidul Comunist Român și despre Uniunea Tineretului Comunist întîlnite în manual (mai ales în cel de clasa a II-a).

Lămurirea copiilor asupra faptului că oamenii cei mai valoroși (în muncă și în toată activitatea socială) devin membri ai Partidului Comunist Român, folosindu-se exemple la îndemîna copiilor.

Obiective. Aprecierea frumuseților naturii noastre în diferite anotimpuri. Aprecierea frumuseților create la noi de munca omului.

Mijloace. Atragerea atenției copiilor asupra unor zile deosebit de frumoase și specifice unui anotimp ori altuia.

Organizarea unor excursii, în timpul cărora să se și comenteze (accesibil) frumusețea naturală specifică locurilor străbătute.

Atragerea atenției copiilor asupra împrejurimilor casei și școlii (cartier, sat), comentîndu-se ceea ce e frumos, nou etc. Formarea deprinderii copiilor de a observa ei singuri modificările, înnoirile, înfrumusețarea locurilor în urma muncii.

Compuneri, desene, pe tema frumuseților patriei noastre.

Ornarea școlii și cu reproduceri după pictura marilor noștri peisagiști (Grigorescu, Andreescu, Luchian, Petrașcu, Pallady etc.).

Obiective. Conturarea elementară a unor noțiuni implicate de educația în spiritul patriotismului socialist. Dezvoltarea simțului datoriei față de patrie.

Mijloace. Explicarea și completarea sau corectarea — dacă e cazul — a înțelegerii eronate a noțiunilor de „patrie", „țară", „popor', „partid", „dragoste de țară", „pace", „prietenie între popoare", „independență" etc. (termenii verbali ai acestor noțiuni, fiind de mare circulație, nu sînt — majoritatea — străini copiilor). Ore de dirigenție care să se desfășoare pornindu-se de la explicarea unor asemenea termeni.

Motivarea activității școlare, de către cadrele didactice și de către părinți astfel: prin școală vom ajunge cît mai folositori patriei.

Obiective. Formarea unor relații de respect, dragoste și prietenie între copiii români și cei aparținînd naționalităților conlocuitoare.

Însușirea de către elevi (începînd mai ales cu clasa a II-a) a unor cunoștințe elementare despre viața copiilor din alte țări ale lumii. Cultivarea dragostei și prieteniei pentru acești copii.

Mijloace. Organizarea de acțiuni comune pentru elevii din clase cu limbi de predare diferite (serbări, excursii, drumeții, vizionări de spectacole, acțiuni patriotice etc.).

Valorificarea textelor din manuale, a lecturilor din presa pentru copii și școlari, a emisiunilor radiofonice etc. care oglindesc viața și activitatea copiilor din străinătate.

Valorificarea excursiilor internaționale ale elevilor înșiși sau ale părinților acestora.

Organizarea sărbătoririi copiilor cu prilejul zilei de 1 Iunie.

CLASELE III-IV

A. **Formarea atitudinii comuniste față de muncă.**

Obiective. Formarea conștiinței că învățătura e o muncă absolut necesară pentru viață. Sesizarea frumuseții acestei munci.

Cunoașterea mai amplă și dezvoltarea capacității de apreciere a diferitelor feluri de muncă efectuate de cei maturi.

Întărirea deprinderilor necesare muncii de folos obștesc ; dragostea pentru această muncă.

Mijloace. Explicarea, de către învățători sau profesori, a utilității fiecărui obiect de învățămînt (în sensul legăturii dintre școală și viață).

Cunoașterea de către elevi a unor proverbe care se referă la însemnătatea și roadele învățării. Ore de dirigenție sau convorbiri care să se desfășoare pornindu-se

de la asemenea proverbe și făcîndu-se referiri la exemple cunoscute de copii din viața lor de zi de zi.

Valorificarea celor învățate la școală : prin lecturi făcute fraților mai mici, prin efectuarea unor cumpărături etc. Îndrumarea părinților în sensul de a manifesta interes față de asemenea preocupări ale copiilor și de a le stimula. Lărgirea preocupărilor copiilor privind autoservirea și ajutorul dat părinților în gospodărie.

Valorificarea în sens educativ — de către învățători sau profesori — a temelor prevăzute de programa școlară referitoare la diferitele sectoare ale muncii. Raportarea celor aflate în cadrul lecțiilor la viața și la activitatea nemijlocită a elevilor și la perspectivele lor de activitate în viitor.

Vizitarea, însoțită de lămuriri, a unor unități agricole și industriale mai apropiate. În clasa a IV-a, vizite-excursii tematice locale — la diferite întreprinderi, la diferite G.A.S. și C.A.P., la un șantier de construcții etc.

Folosirea formelor de muncă obștească potrivite vîrstei copiilor acestor clase, posibilităților lor fizice, cu respectarea condițiilor igienice-sanitare și sub directa supraveghere a cadrelor didactice : sădirea și îngrijirea florilor, pomilor, plantelor (de pe terenul experimental), îngrijirea unor animale de la „colțul naturii vii" etc.

O b i e c t i v e. Sesizarea de către elevi a raporturilor dintre activitatea intelectuală și cea manuală.

Mijloace. Evidențierea de către cadrele didactice a legăturii dintre îndeletnicirile practice ale elevilor și cunoștințele lor teoretice (a legăturii lucrărilor efectuate la lucru manual cu cunoștințele de aritmetică și geometrie, a legăturii celor efectuate la recoltarea plantelor medicinale, legumicole etc., cu cunoștințele despre natură).

Aplicarea în mai mare măsură a cunoștințelor teoretice ale elevilor în practică, prin activitatea acestora în cercul „Mîinilor îndemînatice" etc.

Vizitarea a diferite locuri de muncă, vizionarea unor filme documentare etc. care demonstrează colaborarea dintre muncitori, țărani și intelectuali.

O b i e c t i v e. Crearea premiselor de înțelegere a rolului muncii în societate.

Mijloace. Cunoașterea unor proverbe, bucăți literare etc. care oglindesc valoarea muncii, a diferitelor ei ramuri ; folosirea lor cu prilejul unor convorbiri sau la ore de dirigenție.

Îndrumarea, în continuare, a părinților : să-i conducă pe copii în întreprinderile în care lucrează, pe șantier, în expoziții economice, explicîndu-le, pe înțelesul lor, progresele pe care le înregistrează patria noastră în domeniul industriei, al agriculturii, al științei și tehnicii noi.

O b i e c t i v e. Dezvoltarea sentimentului datoriei și onoarei, a dorinței de a îndeplini toate sarcinile școlare cu temeinicie.

Adîncirea înțelegerii că orice muncă este o datorie de onoare.

Mijloace. Creșterea exigenței cadrelor didactice față de calitatea și promptitudinea îndeplinirii temelor, în pregătirea lecțiilor.

Stimularea elevilor în munca de învățătură: evidențierea în fața clasei, popularizarea la panoul de onoare, sărbătorirea în familie a succeselor școlare.

Lămurirea elevilor că, pentru a deveni pionieri, una din condițiile de bază este sîrguința la învățătură și în toate formele de muncă la care participă. Elevii deveniți pionieri să fie lămuriți că trebuie să lupte împotriva rămînerii în urmă sau mediocrității, pentru rezultate cît mai bune la învățătură și în alte munci.

Înlesnirea cunoașterii nemijlocite de către elevi a muncii părinților și rudelor, și (din observarea muncii celor mari) formarea convingerii că orice ocupație, cît de simplă, cere cunoștințe, priceperi, care la rîndul lor se obțin numai prin învățătură temeinică.

Participarea elevilor, întovărășiți de părinți sau rude, la evenimentele mai importante, festivități etc., din întreprinderile sau instituțiile în care lucrează părinții sau rudele.

Cunoașterea realizărilor în muncă ale părinților și rudelor (în întrecerile socialiste, în depășirea planului de muncă etc.). Unii părinți să vorbească elevilor despre munca lor, în adunări organizate de școală.

Cunoașterea, prin prelucrarea unor date din ziare, a rezultatelor obținute de oamenii muncii din diferite sectoare.

B. Formarea disciplinei conștiente.

Obiective. Consolidarea deprinderilor legate de îndeplinirea cerințelor școlare. Cultivarea gustului pentru disciplină și pentru efectele ei.

Mijloace. Motivarea cerințelor, în primul rînd prin realizarea neîntreruptă a unor lecții cît mai reușite.

Preocuparea învățătorului sau profesorilor clasei pentru desăvîrșita consecvență în conduita personală (propria lor punctualitate, respectarea continuă și unitară a cerințelor raționale adresate elevilor — potrivite desfășurării optime a lecțiilor etc.).

O atitudine de exigență mărită a cadrelor didactice față de calitatea îndeplinirii cerințelor școlare de către elevi.

Menținerea și întărirea preocupării școlii și familiei de a forma un front unitar de cerințe și acțiuni în ceea ce privește disciplina elevilor.

C. Formarea spiritului colectivist.

Obiective. Înțelegerea de către elev a legăturii lui cu colectivul clasei sale. Dezvoltarea legăturii dintre colectivul clasei respective și colectivele celorlalte clase.

Mijloace. Redistribuirea cît mai nimerită a sarcinilor în colectiv, ținîndu-se seama de experiența anilor precedenți.

Stabilirea unor sarcini noi față de cele din clasele I-II, cum sînt: aranjarea autonomă, supravegheată numai de unul dintre elevi, a rîndului — la intrarea și ieșirea din clasă —, stimularea preocupării elevilor pentru colegii lor absenți etc.

Pe măsură ce îndeplinirea îndatoririlor școlărești (de ordinul disciplinei) ajunge un sistem de deprinderi ale întregului colectiv al clasei, urmărirea acestei îndepliniri de către învățători sau de către diriginți și profesori are loc din ce în ce mai mult prin intermediul colectivului de elevi și mai ales al activului.

Organizarea unor activități vii, interesante (șezători, serbări școlare, munca obștească etc.), cu antrenarea cît mai multor elevi din diferite clase.

Obiective. Dezvoltarea relațiilor tovărășești și prietenești în colectivul clasei și al școlii.

Formarea spiritului critic și autocritic, a unei opinii principiale a colectivului.

Mijloace. Gruparea elevilor pentru diferite activități și după afinitățile lor reciproce.

Lărgirea participării fiecărui elev al clasei respective la activitățile colectivului întregii clase.

Gruparea elevilor, după preferințele pe care le au pentru diferite activități, în colectivul clasei sau al școlii. Lărgirea cadrului acțiunilor comune colectivului clasei și al școlii.

Îndrumarea părinților în sensul de a încuraja și sprijini prieteniile copiilor lor, relațiile lor bune cu colegii. Prevenirea părinților că lipsa de prieteni, izolarea copiilor din teama excesivă față de eventualele „influențe negative" pot dezvolta unele trăsături individualiste la copii.

Dezbaterea, cu elevii, folosindu-se exemple concrete din viața clasei și ilustrări din presă sau literatură, a temeiurilor tovărășiei și prieteniei adevărate.

Antrenarea elevilor în a pune ei înșiși probleme legate de viața colectivului și a judeca anumite cazuri ce se ivesc în colectivul lor.

Lămurirea unor neînțelegeri care pot apărea în viața colectivului (de pildă, definirea și condamnarea pîrii, sau demonstrarea că „a sufla" colegului, departe de a fi o atitudine tovărășească, îl împiedică pe acesta să fie bine pregătit, coborînd nivelul de învățătură al întregii clase).

Folosirea beletristicii potrivite vîrstei (pe teme privitoare la viața în colectiv). Astfel: „Cel mai mare Gulliver" de Gelu Naum; „Păcălici și Tîndălici" de Nicolae Labiș etc.

Obiective. Formarea în continuare și întărirea obișnuinței fiecărui elev de a-și raporta activitatea la viața întregului colectiv.

Cultivarea preocupării fiecărui elev de evoluția generală a colectivului din care face parte.

Mijloace. Criteriul de apreciere a activității fiecărui elev să fie gradul în care respectiva activitate contribuie la prestigiul colectivului.

Organizarea întrajutorării elevilor.

Discuții individuale sau colective cu elevii care se izolează de colectiv, cu cei încăpățînați, cu cei care nu recunosc însușirile pozitive ale colegilor, cu cei cu tendințe spre individualism, egoism.

Crearea perspectivelor legate de posibilitatea clasei de a deveni fruntașă pe școală.

Oră de dirigenție pe tema: „Ce-i bine și ce-i rău în clasa noastră".

Obiective. Întărirea deprinderilor elementare de comportare civilizată. Lărgirea cercului de aplicare a lor. Înțelegerea de către copii a semnificației unor formule de politețe, a cerințelor privind buna-cuviință.

Mijloace. Aplicarea continuă și temeinică de către elevi a regulilor de purtare, sub supravegherea cadrelor didactice care lucrează direct cu clasa respectivă: intervenția în acest sens, de cîte ori se ivește ocazia, a celorlalte cadre didactice din școală.

Aprecierea și încurajarea conduitei corecte a unor elevi.

Explicarea de către cadrele didactice a unor expresii care nu trebuie utilizate mecanic și strict formal, ca de pildă: „Bună ziua" (sensul de urare al acestui salut), „dumneavoastră" (sensul de respect al acestui plural) etc. Plecîndu-se de la asemenea explicații, se pot dezvolta convorbiri etice pe tema legăturii dintre caracter și comportament.

Lămurirea copiilor că o comportare lipsită de respect ofensează. Combaterea manifestărilor brutale și a expresiilor vulgare.

Stimularea părinților, de către învățător sau diriginte, în urmărirea acestor aspecte educative. Discuții cu părinții pe tema: „Ce înseamnă un copil cuminte".

Obiective. Dezvoltarea capacității elevilor de a face analogii între colectivul clasei și al școlii lor, pe de o parte, și diferite colective de muncă ale oamenilor muncii cu care intră în contact sau despre care află indirect, pe de altă parte.

Mijloace. Evidențierea, de către cadrele didactice care întovărășesc pe elevi în vizitele la întreprinderi etc., și de către gazde, a asemănării dintre colectivele respective și colectivele școlare.

Referirea, cu prilejul ridicării unor probleme în colectivele de elevi, la unele colective de muncitori cunoscute de elevi (ca model de rezolvare a problemelor legate de activitatea colectivului).

D. **Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul umanismului socialist.**

Obiective. Cunoașterea mai amplă, de către elevi, a diferitelor domenii de activitate; dezvoltarea dragostei și respectului elevilor față de oamenii muncii.

Dezvoltarea interesului elevilor pentru cunoașterea trecutului eroic și glorios al poporului nostru.

Mijloace. Cunoașterea mai sistematică și mai adîncită a activității oamenilor muncii din localitate, raion și regiune. Explicarea legăturii dintre activitatea de zi cu zi a oamenilor muncii din uzine și fabrici, de pe ogoare, de pe șantiere etc. și construirea socialismului în patria noastră.

Cunoașterea de către elevi a relațiilor de colaborare și prietenie dintre oameni avînd ocupații diferite, dintre muncitori și țărani în primul rînd.

Lectura cărților potrivite vîrstei, privitoare la trecutul nostru istoric. Astfel, „Cetatea de pe stînca verde", și „Alei, codrule fîrtate...", de D. Almaș; „Cînd era Horia împărat", de V. Bîrna; „Ucenicia cărturarului", de M. Gheorghiu; „Întîmplări cu Bălcescu" de I. Pas; „Nada florilor" de M. Sadoveanu.

Vizitarea monumentelor, caselor memoriale, muzeelor din localitate; explicarea semnificației denumirilor de străzi, de instituții.

Vizitarea anumitor localități din regiune, legate de evenimente importante din trecutul îndepărtat sau apropiat al poporului.

Cunoașterea principalelor sărbători naționale; participarea la ele.

Dezvoltarea dragostei pentru limba română prin cultivarea unei exprimări și a unei citiri corecte și expresive, a unei scrieri corecte, prin cultivarea preocupării în direcția însușirii unui vocabular bogat, prin trezirea interesului față de gramatică etc. Motivarea, în sensul patriotismului, a tuturor acestora.

Îndrumarea cunoașterii de către elevi a literaturii și folclorului din patria noastră.

Organizarea unor vizite la muzeele de artă; comentarea de către cadrele didactice a unor reproduceri de artă românească; organizarea unor audiții muzicale din creația compozitorilor noștri accesibile copiilor.

Obiective. Lărgirea (în raport cu clasele I-II) cunoștințelor despre rolul partidului. Dezvoltarea dragostei și atașamentului elevilor față de partid.

Mijloace. Cunoașterea faptului că prin grija partidului și guvernului școala a pătruns în cele mai depărtate colțuri ale țării. Lectura și comentarea textelor referitoare la școala veche și la cea nouă. Vizite în alte școli. Corespondența cu elevii din alte regiuni ale țării.

Cunoașterea persoanelor cu munci de răspundere în viața obștească (de partid și de stat) din localitatea respectivă; cunoașterea unor personalități progresiste-sociale, științifice, culturale, artistice — care s-au născut, au copilărit, ori au activat în trecut în localitatea sau regiunea respectivă.

Informarea elevilor asupra unor momente importante din lupta partidului și a conducătorilor noștri de partid și de stat pentru binele poporului. Prelucrarea pe înțelesul copiilor a conținutului unor documente de partid importante, citirea unor pasaje elocvente pentru vîrsta respectivă, însoțirea lor cu unele explicații.

Sprijinirea elevilor în înțelegerea îndatoririlor pionierești; convorbiri organizate cu pionierii mai mari etc.

Cunoașterea de către elevi a „Statutului unităților și detașamentelor de pionieri din Republica Socialistă România", a faptului că Organizația pionierilor își desfășoară munca sub conducerea Partidului Comunist Român.

Cunoașterea și aplicarea temeinică de către cadrele didactice a „Regulamentului Consiliilor Organizației pionierilor din Republica Socialistă România".

Organizarea unor întîlniri cu comuniști, cu vechi militanți, care să povestească pionierilor despre lupta partidului în ilegalitate.

Cunoașterea faptului că printre cadrele didactice se găsesc membri de partid.

Organizarea unor excursii și vizite la locurile istorice legate de lupta revoluționară a partidului.

Obiective. Aprecierea de către elevi a bogăţiilor şi frumuseţilor create la noi de munca omului.

Mijloace. Vizitarea unor cartiere sau construcţii vechi, cu valoare istorică şi artistică.

Compararea unor cartiere sau construcţii noi cu unele aspecte urbanistice care reflectă mizeria din trecut, pe cale de totală dispariţie. Vizionarea unor filme, în acest scop.

Cunoaşterea unor realizări de seamă în Capitală şi în toată ţara (obiective industriale, produse industriale, litoralul etc.), prin fotografii, reviste, filme, vizite însoţite de comentarii, prin prezentarea unor date semnificative.

Cunoaşterea perspectivelor de înflorire a patriei în următorii cinci ani, conform prevederilor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român.

Convorbiri sau adunări pionereşti pe teme ca: „Satul nostru ieri, azi şi mîine"; „Regiunea noastră la sfîrşitul cincinalului" etc.

Obiective. Adîncirea unor noţiuni referitoare la patria socialistă („unitate naţională" „suveranitate" etc.). Dezvoltarea sentimentului datoriei faţă de patrie.

Mijloace. Cunoaşterea semnificaţiei stemei Republicii Socialiste România. Lămurirea elevilor asupra faptului că Organizaţia pionierilor urmăreşte în primul rînd mobilizarea copiilor la învăţătură, principala lor datorie faţă de patrie. Folosirea, în stimularea elevilor pentru învăţătură ca act patriotic, a unor exemple edificatoare de conştiinciozitate, răspundere, pasiune (pe baza unor biografii care oferă asemenea exemple).

Obiective. Dezvoltarea relaţiilor de respect reciproc şi de prietenie între copiii români şi cei ai naţionalităţilor conlocuitoare.

Cunoaşterea vieţii copiilor şi a oamenilor muncii din ţările socialiste şi din alte ţări. Cultivarea simpatiei şi stimei reciproce.

Mijloace. Obişnuinţa copiilor de a-şi povesti unii altora basme aparţinînd diferitelor naţionalităţi, de a învăţa unii de la alţii cîntece, de a face drumeţii împreună etc.

Lecturi care să scoată în relief raporturile pozitive dintre naţionalităţile conlocuitoare. („Ucenicia lui Iakobi" de A. Breitenhofer etc.).

Continuarea corespondenţei, a schimbului de ilustrate, de fotografii, cu copiii din ţările socialiste şi din alte ţări ale lumii.

Participarea la expoziţii internaţionale ale copiilor etc.

Informări, lecturi, filme, emisiuni radiofonice privind viaţa copiilor din diferitele ţări ale lumii.

Relatarea, sub formă de povestiri, a evenimentelor interne şi externe mai importante (în detaşamentul de pionieri).

Citirea şi discutarea presei pionereşti.

Organizarea unor convorbiri simple, cu caracter patriotic şi internaţionalist, pe baza unor albume de fotografii, a unor lecturi în colectiv, a unor cărţi citite acasă, a unor cîntece etc.

Cunoaşterea semnificaţiei unor sărbători internaţionale, ca 1 Mai, 8 Martie, 1 Iunie etc.; organizarea unor manifestări cu aceste prilejuri.

CLASELE V-VI

A. Formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Obiective. Dezvoltarea inițiativei elevilor în vederea înfrumusețării mediului înconjurător (școala, clasa, locuința).

Cultivarea stimei pentru personalul didactic, a respectului pentru munca acestuia.

Cultivarea dragostei de învățătură și în general a hărniciei și sîrguinței în muncă.

Dezvoltarea conștiinței că învățătura e o muncă absolut necesară pentru viață.

Creșterea interesului și dragostei pentru diferite activități practice, a conștiinței utilității lor.

Completarea noțiunii de muncă.

Stimularea interesului și dragostei pentru munca de folos obștesc efectuată de elevi.

Mijloace. Antrenarea de către direcția școlii, împreună cu dirigintele clasei și cu activul detașamentului de pionieri, a colectivelor de elevi (începînd cu cei din clasa a V-a) în munca de asigurare a condițiilor necesare unei bune activități a elevilor clasei respective (de exemplu, grija pentru cadrul agreabil al activității în clasă — flori, perdele etc; efectuarea unor mici reparații și amenajări în clasă). De asemenea, antrenarea elevilor, sub îndrumarea directă a cadrelor didactice de specialitate, în amenajarea atelierelor și laboratoarelor (inclusiv repararea unor materiale didactice — hărți, planșe sau instrumente simple), a terenurilor sportive, serelor etc.

Cunoașterea de către elevi a activității obștești a cadrelor didactice.

Convingerea elevilor de către cadrele didactice că însușirea temeinică a limbii române asigură înțelegerea exactă și adîncă a tuturor domeniilor de activitate teoretică și practică.

Clarificarea elevilor în privința importanței pe care o are însușirea limbilor străine pentru cunoașterea valorilor culturale și științifice ale altor popoare.

Motivarea studiului celorlalte obiecte de învățămînt (matematică, fizică științe biologice etc.) prin evidențierea utilității lor practice și formative.

Lămurirea elevilor asupra importanței pe care o au cunoștințele însușite, priceperile și deprinderile formate în domeniul literaturii, muzicii și desenului, în domeniul coregrafiei, pentru înțelegerea și aprecierea diferitelor opere de artă, pentru înțelegerea locului artei în activitatea umană.

Valorificarea cunoștințelor elevilor în cercurile din școală etc.

Aplicarea în afara școlii (acasă etc.), a cunoștințelor însușite în orele de lucrări practice de atelier și de lucrări agricole, a unor cunoștințe de tehnologie elementară a lemnului, de agrotehnică, pomicultură, legumicultură.

Urmărirea de către elevi, la radio și televizor, a emisiunilor dedicate muncii (știri, expuneri, filme etc.); vizionarea unor piese de teatru care oglindesc măreția și eroismul muncii; vizionarea unor filme artistice cu aceeași tematică, precum și a unor filme documentare ce descriu diferite procese de producție etc.

Lectura unor cărți de popularizare a științei și tehnicii, a artei și gîndirii, din care se ivesc și concluzii asupra necesității și frumuseții muncii. Recomandarea unor asemenea cărți pe baza bibliografiilor apărute (cum ar fi „Cărți pentru copii, 1944—1964", editată de Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă în 1965 etc.) și pe baza urmăririi permanente în librării a producției editoriale.

Organizarea, în cadrul muncii de folos obștesc, a unor acțiuni în folosul preșcolarilor din grădinițele sau căminele de copii (confecționarea de jucării, pregătirea unor spectacole de păpuși, ridicarea unui derdeluș de zăpadă, crearea spațiilor verzi în curțile grădinițelor de copii, îngrijirea și înfrumusețarea lor). Ajutor dat invalizilor, bătrînilor, bolnavilor (după ce, în prealabil, dirigintele a stabilit cu aceștia ce au de făcut elevii — în cazul cînd ajutorul a fost acceptat).

Obiective. Cultivarea în și mai mare măsură a dragostei pentru munca intelectuală și pentru cea fizică, arătîndu-se contribuția pe care o aduc diferitele profesii la progresul economic și cultural al patriei (subliniindu-se sarcinile actualului plan cincinal).

Adîncirea înțelegerii de către elevi a legăturii strînse dintre activitatea intelectuală și cea fizică.

Înțelegerea rolului muncii în dezvoltarea societății, a faptului că realizările mari pretind muncă intensă și de calitate.

Mijloace. Sublinierea în cadrul orelor de istorie, geografie, științe naturale, a rolului muncii în formarea omului și în dezvoltarea societății, ilustrată prin diafilme și planșe adecvate, prin vizite la muzee de istorie naturală, la muzeele regionale de istorie etc.

Cunoașterea de către elevi, cu cele mai diferite prilejuri (la orele de dirigenție, prin povestirile profesorilor, prin lectura biografiilor etc.), a unor exemple istorice de muncă asiduă și superioară în diferite domenii (K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin; M. Faraday, A. Vlaicu, T. Vuia, V. Pârvan, H. Balzac, I. L. Caragiale, M. Eminescu, I. Creangă etc.). Cunoașterea unor exemple istorice de muncă multilaterală a unor personalități excepționale în mai multe domenii (Leonardo da Vinci; Dimitrie Cantemir etc.).

Exemple de muncitori și tehnicieni fruntași; de colective ale unor întreprinderi fruntașe pe ramură, ale unor G.A.S. și C.A.P. fruntașe.

Oră de dirigenție pe tema „Ce înseamnă a avea voință și cum folosește voința în muncă".

Lămurirea elevilor asupra istoricului și semnificației zilei de 1 Mai.

Îmbinarea cît mai strînsă a predării noțiunilor de tehnologie, agrotehnie, zootehnie etc. cu activitățile practice respective.

Obiective. Înțelegerea caracterului diferit al muncii în orînduiri sociale diferite și a superiorității condițiilor muncii în socialism.

Mijloace. Comparații frecvente, îndeosebi la lecțiile de istorie, între datele privind munca în orînduirea primitivă și acelea privind munca în orînduirile bazate pe exploatare (în cazul claselor V—VI, îndeosebi în sclavagism și feudalism), între acestea

din urmă și caracteristicile muncii în socialism (valorificîndu-se în acest sens ceea ce elevii cunosc în realitățile țării noastre).

Lecturi din poemele antice (ale lui Homer, Hesiod, Vergilius), din texte istorice antice și moderne (cu referiri la antichitate), din lucrări literare care aduc mărturii despre munca și exploatarea cruntă din vremuri îndepărtate, dar și despre revolta celor asupriți („Spartacus" de R.Giovagnoli etc.), despre munca pe teritoriul țării noastre de-a lungul veacurilor — însoțite de contemplarea unor reproduceri după opere de artă plastică.

Vizitarea muzeelor etnografice, a Muzeului satului din Capitală, a muzeelor regionale și raionale, alternată cu vizitarea unor expoziții ce oglindesc realizările contemporane ale socialismului.

Obiective. Dezvoltarea capacității elevilor de a-și aprecia critic lucrările în munca școlară, în cea gospodărească și în cea obștească.

Mijloace. Aprecierea justă și argumentată a muncii elevilor de către cadrele didactice. Stimularea și îndrumarea elevilor în acest sens. Oră de dirigenție pe tema „Să știm ce, cît și cum am lucrat, pentru ca să știm ce, cît și cum trebuie să lucrăm".

Organizarea unor expoziții cu obiecte executate de elevi în școală sau în afara școlii.

Sondarea opiniei elevilor prin anchete care să-i pună în situația de a gîndi la propria lor activitate și la cea a colegilor, de a face aprecieri.

Exemplul adulților în ceea ce privește îmbunătățirea continuă a muncii lor și inovările aduse. Explicarea întrecerilor socialiste și a inovațiilor.

B. Formarea disciplinei conștiente.

Obiective. Întărirea și perfecționarea deprinderilor legate de cerințele care vizează bunul mers al lecțiilor și al activităților practice.

Formarea unor noi deprinderi de disciplină în cadrul orelor de lucrări practice și agricole (ca organizarea atelierului și locului individual de muncă etc.).

Mijloace. Atenția continuă la unitatea de acțiune și de cerințe a cadrelor didactice.

Explicarea și argumentarea cerințelor noi, clar formulate. Consecvența în cerințe.

Pedepsirea cu tact, adecvată și fermă, a abaterilor de la normele de disciplină stabilite (copiat, atitudini jignitoare, pseudo-umor etc.).

Îndrumarea părinților în sensul specificității problemelor de disciplină apărute la vîrsta preadolescenței. Antrenarea lor într-un front comun de acțiune educativă.

Obiective. Dezvoltarea autodisciplinei, crearea nevoii și obișnuinței de a munci disciplinat, conform deprinderilor legate de munca școlară (transformarea cerințelor disciplinei școlare în motive interne de acțiune).
Îmbinarea supunerii liber-consimțite cu inițiativa.
Înțelegerea necesității și frumuseții disciplinei.

Mijloace. Stimularea (în mod sistematic) de către diriginte și de către toți profesorii clasei a transferului deprinderilor formate de școală, în activitatea independentă a elevilor.

Îndrumarea muncii independente a elevilor în cadrul fiecărui obiect și al unor ore de dirigenție.

Stabilirea și buna funcționare a sistemului de responsabilități în colectiv.

Discutarea și pe plan teoretic a disciplinei (lămurirea raportului dintre disciplină și libertate etc.). Ore de dirigenție pe această temă (pornindu-se de la exemple din viața marilor personalități ale omenirii care au dat dovadă de înțelegere adîncă a necesității, luptînd prin aceasta cu eficiență pentru libertate; de la exemple de eroi ai clasei muncitoare care au dat dovadă de o înțelegere adîncă a necesității, acționînd eficient în pofida constrîngerii).

Efectuarea unor lecturi parțiale din lucrări ca ale lui Makarenko: părți epice, discutate teoretic, cărora li se adaugă lectura concluziilor potrivite chiar din opera respectivă (ore de dirigenție).

Evidențierea faptului că manifestarea consecventă a atitudinii de disciplină conștientă în muncă și învățătură, în întreaga viață de colectiv, constituie o oglindă a demnității de elev.

C. Formarea spiritului colectivist.

Obiective. Integrarea colectivului clasei în colectivul mare al școlii.

Mijloace. Antrenarea elevilor în respectarea tradițiilor legate de primirea elevilor mici în prima clasă, de sărbătorirea absolvenților, de păstrarea relațiilor cu absolvenții, de trecutul istoric al școlii, de sărbătorirea unor evenimente istorice naționale sau internaționale.

Obiective. Dezvoltarea caracterului conștient al comportării civilizate. Înțelegerea mai generală a sensului etic al acesteia; dezvoltarea simțului de răspundere în comportarea față de cei din jur; înțelegerea corespondenței dintre formele exterioare ale comportării și conținutul lor; o anumită fundamentare teoretică a opiniei și atitudinilor etice.

Mijloace. Sublinierea, de către cadrele didactice, a faptului că formele comportării civilizate față de cei de o vîrstă, față de cei mai tineri sau mai bătrîni, au un conținut umanist, și anume sînt expresia relațiilor de tovărășie, simpatie, respect, prietenie, dragoste, omenie. Evidențierea în acest sens a politeței profunde a poporului nostru,

a ospitalității lui, a generozității (exemplificîndu-se cu personaje din M. Sadoveanu sau, de pildă, cu bunăvoința unui personaj fabulos ca Harap-Alb etc.). Evidențierea tradițiilor de comportare civilizată a altor popoare. Relevarea unor exemple ilustre de politețe, oglindă a unei adînci omenii (V. I. Lenin). De asemenea, exemple de coincidență între anumite defecte de caracter și comportare necivilizată (astfel personajele lui I. L. Caragiale din „Vizită" sau „Domnul Goe") etc. Folosirea unor asemenea exemple în cadrul unor ore de dirigenție etc. ca puncte de sprijin în interpretarea de către elevi a propriilor fapte și atitudini.

Desfășurarea unor discuții etice — individuale sau colective — privind prietenia și tovărășia, onoarea clasei și onoarea individului, onoarea clasei și a întregii școli. Referirea, cu această ocazie, la însăși conduita elevilor cu care se discută.

D. Educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul umanismului socialist.

O b i e c t i v e. Dezvoltarea dragostei față de oamenii muncii din patria noastră.

Dezvoltarea dragostei față de trecutul nostru istoric, a dorinței de a-l cunoaște.

Dezvoltarea interesului și dragostei pentru creația poporului nostru și pentru marii noștri creatori.

Mijloace. Organizarea unor întîlniri cu muncitori fruntași în producție, oameni de știință, scriitori etc., care să descrie elevilor actualele condiții de muncă, să le vorbească despre preocuparea lor, despre stilul lor de muncă, despre sensul patriotic și umanist al muncii lor.

Demonstrarea unor realizări de seamă ale oamenilor muncii din țara noastră (în domeniul tehnicii, științei etc.).

Organizarea de întîlniri cu oameni vîrstnici, care să povestească elevilor despre evenimentele istorice la care au luat parte (1907; diferite momente ale luptei clasei muncitoare: 1929, 1933 etc.; insurecția armată din august 1944 etc.).

Utilizarea reproducerilor, a filmelor documentare, a lecturilor, excursiilor și vizitelor, în scopul cunoașterii monumentelor vechi (preistorice, antice și medievale), a locurilor de importanță istorică (Sarmisegetuza, vestigiile dobrogene etc.; Cetatea Sucevei, Mănăstirea Putna etc.).

Lectura unor cărți despre viața și activitatea marilor noastre personalități în diferite domenii („Viața lui Ștefan cel Mare" de M. Sadoveanu, colecția „Oameni de seamă": D. Cantemir, V. Babeș etc.).

Vizitarea caselor în care s-au născut ori au trăit oameni de seamă (I. L. Caragiale, I. Creangă, M. Eminescu, Șt. Luchian, M. Sadoveanu, G. Enescu, Gh. Marinescu, N. Iorga etc.).

Cunoașterea aprecierii acordate de Partidul Comunist Român tradițiilor noastre valoroase, prin citate din documentele importante ale partidului, prin popularizarea acțiunilor partidului în această direcție, prin lămurirea treptată și limpede a punctului de vedere al partidului în această privință.

Obiective. Dezvoltarea sentimentului de dragoste și a devotamentului față de partid, pe baza lărgirii cunoștințelor elevilor despre lupta partidului în trecut și azi. Dezvoltarea dragostei față de orînduirea socialistă.

Mijloace. Informarea curentă a elevilor asupra unor aspecte privind activitatea partidului și a statului. Sublinierea faptului că poporul își făurește în mod liber propria sa istorie, condus de Partidul Comunist Român.

Dezvoltarea (prin reproduceri, filme documentare, lecturi, vizite) a interesului pentru locurile și monumentele legate de lupta partidului în trecut. Muzeul Doftana, casele în care și-a desfășurat partidul lupta ilegală etc.

Antrenarea tuturor elevilor în pregătirea serbărilor consacrate anumitor evenimente din istoria clasei noastre muncitoare și a poporului.

Antrenarea elevilor în îngrijirea monumentelor închinate eroilor clasei muncitoare și ai poporului.

Obiective. Cultivarea dragostei pentru frumusețile naturale ale patriei și pentru cele create de mîna omului.

Mijloace. Fotografierea frumuseților naturale sau arhitectonice etc. întîlnite în excursii. Trecerea în „jurnale" a impresiilor și cunoștințelor acumulate în asemenea cazuri. Compuneri literare sau lucrări plastice — pe teme legate de vizitele ori excursiile efectuate.

Utilizarea literaturii beletristice și științifice, a creației plastice, pentru a releva frumusețile patriei și contribuția omului din trecut și de azi la sporirea acestor frumuseți.

Informații asupra dezvoltării actuale și asupra perspectivelor turismului la noi (practicat atît de autohtoni, cît și de străini). Explicarea acestei realități prin frumusețea patriei noastre și prin grija în sensul valorificării ei.

Prezentarea cu diferite prilejuri a unor date care ilustrează amploarea și ritmul impetuos al operei de industrializare socialistă a țării noastre. Preocuparea pentru cunoașterea de către elevi a unor mari obiective industriale realizate în ultimii ani (în limita posibilităților, direct prin vizitarea lor), precum și a celor ce urmează a fi realizate în anii cincinalului.

Sublinierea atenției acordate de partid și guvern dezvoltării armonioase a tuturor regiunilor țării (de exemplu, măsurile de ridicare industrială a centrelor raionale). Ilustrări în această privință din Directivele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român; sublinierea semnificației vizitelor făcute de conducătorii partidului în regiunile țării, lectura descrierii și comentării acestor vizite în presă.

Evidențierea, în cursul unor excursii sau contemplînd vederi din țară, a aspectului estetic al realizărilor de la noi (frumusețea arhitectonică a noilor orașe și cartiere, a litoralului, a așezămintelor de cultură care se construiesc etc.).

Obiective. Conturarea și clarificarea noțiunii de patriotism socialist.

Mijloace. Evidențierea (atît cu prilejul lecțiilor, cît și în diferite activități în afara clasei) faptului că idealurile de dreptate, de libertate națională pentru care au luptat și s-au jertfit înaintașii devin astăzi realitate.

Sprijinirea pionierilor, cu prilejul convorbirilor politice organizate pe linia pionierească, în înțelegerea clară a caracterului socialist al patriei noastre.

Clarificarea prin adîncire, pornind de la documentele de însemnătate istorică ale partidului (cele legate de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român. Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., cu prilejul aniversării a 45 de ani de la crearea Partidului Comunist Român etc.), a unor noțiuni fundamentale, ca: „popor", „națiune", „unitate națională", „independență", „suveranitate". Ilustrarea acestor noțiuni, prin referirea la diferite etape ale istoriei noastre și ale istoriei altor țări.

Obiective. Dezvoltarea unor relații de dragoste, respect și prietenie între copiii români și cei aparținînd naționalităților conlocuitoare.

Lărgirea cunoștințelor asupra vieții oamenilor muncii din țările socialiste și despre colaborarea dintre aceste țări.

Însușirea de cunoștințe asupra vieții și luptei oamenilor muncii din țările capitaliste.

Cultivarea sentimentului de solidaritate cu tineretul progresist din toată lumea.

Dezvoltarea interesului pentru istoria universală; stimularea admirației pentru faptele patriotice și revoluționare, pentru creația culturală, pentru marile personalități ale istoriei universale.

Mijloace. Evidențierea tradițiilor de prietenie între poporul român și naționalitățile conlocuitoare, care împreună alcătuiesc marea familie a României socialiste; între poporul român și alte popoare ale lumii.

Stimularea urmăririi cu interes de către elevi a realizărilor din țările socialiste, a ajutorului reciproc dintre acestea, pe baza identității țelurilor fundamentale, a principiilor suveranității și independenței naționale, egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne, avantajului reciproc, în cadrul unor relații de încredere, stimă și respect reciproc (construirea în comun cu R S.F. Iugoslavia a complexului hidroenergetic de la Porțile de Fier, proiectarea construirii în colaborare cu R. P. Bulgaria a unui complex hidroenergetic la Islaz etc.): prin presa de tineret, prin radio, televiziune, jurnale cinematografice, filme documentare.

Organizarea lecturii particulare pe anumite teme privind viața copiilor și a oamenilor muncii din alte țări. Vizionarea unor filme cu același profil etc.

Urmărirea de către elevi a manifestărilor de prietenie dintre tinerii din toate țările (festivaluri internaționale, întîlniri artistice, sportive, tabere internaționale din țara noastră sau din alte țări etc.).

Predarea atractivă a lecțiilor de istorie antică și medievală. Evidențierea exemplelor mari de luptă revoluționară și patriotică — antice și medievale (Decebal, Spartacus, Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, Jeanne d'Arc, Thomas Müntzer etc.).

Lecturi din marii istorici ai antichității și ai evului mediu (Herodot, Xenofon, Titus Livius, Tacitus, Machiavelli etc.).

Lecturi din literatura antică și medievală (mitologia elină, Plutarh; Rabelais — în ediția pentru copii — etc.).

Contemplarea reproducerilor din arta antică și medievală. Vizite la muzeele de artă. Lectură din „Viețile pictorilor, sculptorilor și arhitecților" de Vasari.

Date biografice despre cîteva mari personalități culturale antice și medievale (Homer — legendele despre viața lui —, tragicii elini, Ovidius etc.; Dante, Dürer, Bruno etc.).

Obiective. Dezvoltarea interesului pentru specificul și frumusețile naturale sau create de oameni ale diferitelor regiuni de pe glob.

Mijloace. Valorificarea lecțiilor de geografie în acest sens. Utilizarea albumelor cu vederi, a filmelor documentare, a cărților de călătorii etc.

Obiective. Crearea bazelor sentimentului demnității umane. Stimularea mîndriei de a fi om, prin conștiința capacităților umane.

Mijloace. Aprecierea entuziastă de către cadrele didactice și părinți, față de copii, a marilor evenimente revoluționare de pretutindeni, a marilor oameni ai istoriei, a produselor muncii și artei umane. Discuții cu părinții pe tema: „Cum contribuie familia la formarea tînărului în spiritul umanismului socialist".

Înfățișarea unor exemple ilustre de admirație față de realizările umane (înalta apreciere pe care o dădea Lenin „Apassionatei" de Beethoven, înalta apreciere acordată de Partidul Comunist Român marilor personalități politice, științifice, culturale și artistice ale țării noastre (Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul etc.; creatorii și militanții socialiști și comuniști; Tițeica, Rainer, Cantacuzino, Coandă etc.; pictori, muzicieni, scriitori etc.).

Obiective. Însușirea unor cunoștințe elementare asupra vieții și activității lui K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin.

Mijloace. Folosindu-se povestiri, mărturii ale contemporanilor, filme etc., elevii să afle că Marx, Engels și Lenin au gîndit pentru binele tuturor popoarelor, că toate țările socialiste, ca și clasa muncitoare de pretutindeni, se conduc după învățătura marxist-leninistă.

CLASELE VII—VIII

A. Formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Obiective. Întărirea conștiinței că învățătura, activitatea școlară în general, constituie prima etapă a muncii pe care, într-un domeniu sau altul fiecare elev o va efectua după absolvirea școlii.

Dezvoltarea interesului și dragostei pentru diferitele preocupări și activități intelectuale.

Dezvoltarea interesului și dragostei pentru diferitele activități practice.

Întărirea și îmbogățirea deprinderilor de autoservire și de ajutor dat de elevi familiei. Autoservirea completă a elevilor din clasele a VII-a și a VIII-a, atît fete, cît și băieți. Cultivarea plăcerii de a efectua respectivele munci; simțul de răspundere pentru efectuarea lor în bune condiții.

Mijloace. Discutarea în orele de dirigenție și cu alte prilejuri a rolului învățăturii (în sensul că de calitatea muncii școlare depinde calitatea muncii productive din viitor, că învățătura nu se sfîrșește o dată cu școala, ci va continua toată viața, împletindu-se cu munca creatoare de valori materiale și spirituale etc.). Exemplificări în acest sens: muncitori fruntași, inovatori, savanți, artiști etc. Organizarea unor întîlniri cu asemenea oameni.

Sublinierea (în discuții, cu prilejul vizitelor în întreprinderi etc.) a faptului că o serie de cunoștințe de tehnologie a metalelor, de electrotehnică, viticultură, zootehnie — dobîndite de elevi în procesul de învățămînt — își găsesc o largă aplicabilitate în producție.

Cunoașterea faptului că Partidul Comunist Român acordă o imensă însemnătate dezvoltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele, precum și înlesnirii materiale a elevilor și familiilor lor (de pildă gratuitatea manualelor școlare — extinsă acum și în învățămîntul mediu). Evidențierea și discutarea unor fragmente din documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român și din alte documente ce conțin referiri la învățămînt.

Informarea elevilor asupra unui cîmp larg de ocupații utile de mare importanță în economia țării, asupra unor ocupații noi care apar în legătură cu perfecționarea continuă a producției noastre industriale (automatizare etc.) și agricole (mecanizare, chimizare etc.). Indicarea, în legătură cu aceasta, a unei mari varietăți de școli în care se pot forma în vederea acestor ocupații.

Încredințarea unor atribuții mai mari elevilor în ceea ce privește autoservirea: colț sanitar și gospodăresc în clasă, autoservire completă în excursii de durată și în tabere turistice, confecționarea diferitelor obiecte de uz personal.

Aplicarea cu consecvență, sub supravegherea părinților, a celor învățate în orele de gospodărie. Continuarea colaborării dintre diriginte și părinți în această privință.

Obiective. Cunoașterea comparativă a caracterului muncii în capitalism și în socialism. Perspectivele muncii în comunism.

Mijloace. Se vor valorifica sub aspect educativ unele cunoștințe cuprinse în conținutul diferitelor obiecte de învățămînt cu privire la: specificul de astăzi al diferitelor forme de muncă în țara noastră, în toate țările socialiste, în toată lumea; dezvoltarea mijloacelor de producție datorită progresului tehnic și științific; importanța acestei dezvoltări pentru istoria societății, legătura reciprocă dintre munca teoretică și cea practică; felul în care a fost sau este considerată munca în capitalism, spre deosebire de felul în care este considerată în socialism etc.

Parcurgerea (stimulată de educatori) a literaturii beletristice și istorice care oglindesc condițiile de muncă (de exemplu, din literatura clasică străină: Ch. Dickens, care poate fi însoțit de lectura unor fragmente din lucrarea lui Fr. Engels „Situația clasei muncitoare în Anglia"; sau din literatura noastră: I. L. Caragiale, M. Eminescu, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Al. Sahia, Marin Preda etc.).

Contemplarea, în același sens, a unor opere plastice sau reproduceri (Daumier, Ionitza etc.).

Obiective. Înțelegerea perspectivelor muncii postșcolare de către elevi. Cultivarea dorinței de a se pregăti cît mai bine în vederea unei activități viitoare de calitate superioară, de a se îndrepta spre sectoare ale producției sociale pe care trebuințele actuale ale țării le pun pe primul plan.

Mijloace. Prezentarea în diferite forme a profesiunilor actuale în țara noastră (se vor folosi ziare, prospecte, lucrări despre o profesiune sau alta). Ore de dirigenție în cadrul acestei tematici, care să evidențieze frumusețea diferitelor profesiuni, valoarea lor socială. Discuții orientative pe baza documentelor Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român și a altor documente de partid și de stat.

Organizarea unor întîlniri cu fruntași în cele mai diverse profesiuni; corespondența și întîlnirile cu foștii elevi ai școlii care lucrează în diferite ramuri de activitate.

Cunoașterea profesiilor cerute de producția specifică regiunii respective și, în general, de economia națională.

Vizitarea unor șantiere, întreprinderi, instituții de cultură și artă etc.

Stimularea preocupării elevilor pentru a-și alege profesia în funcție de interesele, înclinațiile, talentele personale, în strînsă legătură cu interesele patriei; stimularea dorinței lor de a se dezvolta cît mai mult în direcția respectivă.

B. Formarea disciplinei conștiente.

Obiective. Întărirea spiritului de disciplină, a responsabilității personale față de realizarea disciplinei colectivului școlii.

Mijloace. Antrenarea elevilor în urmărirea modului în care se respectă prevederile Regulamentului școlar de către elevii mai mici.

Indicații, conform cu particularitățile individuale ale elevilor, în privința folosirii judicioase a timpului liber.

Formarea de deprinderi noi privind organizarea atelierului și a locului de muncă, alcătuirea riguroasă a schițelor, planificarea bine chibzuită a diferitelor etape de muncă.

Discuții asupra muncilor organizatorice. Lămurirea elevilor asupra principiului centralismului democratic, asupra principiului muncii și al conducerii colective. Ilustrări din documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român.

C. Formarea spiritului colectivist.

Obiective. Dezvoltarea atașamentului elevilor față de colectivul școlii și, în același timp, cultivarea interesului lor și respectului pentru colectivele de muncă dinafara școlii.

Mijloace. Sprijinirea de către elevii mari a colectivelor din clasele mici.

Păstrarea legăturii școlii cu foștii săi absolvenți. Invitarea acestora cu prilejul unor manifestări sărbătorești (aniversarea școlii, acordarea de distincții, serbări tradiționale etc.).

Legături strînse cu colective de muncitori, cu brigăzi de cooperatori etc. Cunoașterea relațiilor de colaborare, ajutor tovărășesc și principialitate din aceste colectivități.

Festivitatea absolvirii școlii generale și angajamentul solemn de a nu se rupe relațiile dintre absolvenți și școală.

Obiective. Înțelegerea faptului că atitudinea critică și autocritică este o necesitate obiectivă, care asigură mersul înainte, ridicarea întregii noastre activități la nivelul cerințelor operei de desăvîrșire a construcției socialiste.

Mijloace. Practicarea în colectiv, din ce în ce mai motivată logic și mai cu răspundere, a criticii și autocriticii. Evidențierea și explicarea condițiilor unei critici constructive.

Discutarea teoretică (pe baza realității școlare și extrașcolare, ultima fiind cunoscută direct sau din presă etc.) a problemelor criticii și autocriticii.

Lămurirea faptului că o dată ce critica și autocritica sînt „o necesitate obiectivă" a mersului înainte în toate privințele, ele constituie, de aceea, și o datorie cetățenească.

Analiza periodică a felului cum își îndeplinesc sarcinile toți membrii colectivului, atît la nivelul clasei, cît și la nivelul întregii școli. Sublinierea conștiinciozității și a promptitudinii, a tactului și a spiritului organizatoric pe care le dovedesc unii membri ai colectivului. Combaterea superficialității, a formalismului, a durității, a subiectivismului.

Citarea și comentarea fragmentului final al capitolului „Bilanțul marilor înfăptuiri ale poporului" din Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul al IX-lea al P.C.R. (raportor — tovarășul Nicolae Ceaușescu) — fragment privind valoarea criticii și autocriticii. Comentarea atitudinii critice a unor oameni de seamă de la noi față de diferitele aspecte ale evoluției noastre istorice și ale manifestărilor umane negative (D. Cantemir, M. Kogălniceanu, Gr. Ghica, Al. Russo, C. Negruzzi, M. Eminescu, I. L. Caragiale, N. Iorga, Camil Petrescu etc.).

Obiective. Adîncirea caracterului conștient al comportării civilizate (a conținutului ei etic). Conștiința aspectului estetic al comportării civilizate și a relației cu cel etic.

Comportarea civilizată în raporturile dintre băieți și fete.

Mijloace. Organizarea de discuții privitoare la **autentica** și la **falsa** comportare civilizată. Folosirea, în acest sens, a unor ilustrări sugestive din lucrări literare („Bădăranii" lui Goldoni, eventual în raport cu „Prețioasele ridicule" ale lui Molière, „Burghezul gentilom" etc.; sau punerea față în față a unor personaje caragialești cu unele sadoveniene etc.).

Evidențierea faptului că o comportare civilizată autentică, cea care corespunde unui conținut etic, este și frumoasă, iar una strict formală și afectată, nici nu merită numele de comportare civilizată și este urîtă.

Îndrumarea fetelor în sensul decenței. Motivarea acestei cerințe și prin aceea că decența contribuie la grație și nu contravine adevăratei eleganțe (care e simplă și determinată în primul rînd de comportare).

Îndrumarea băieților în sensul evitării oricărei grosolănii (verbale sau de atitudine) față de fete; stimularea lor în sensul unei purtări colegiale și decent curtenitoare față de fete. Evidențierea unor cazuri pozitive.

Comportamentul demn, politicos și delicat al cadrelor didactice — bărbați — față de femei (ca exemplu pentru elevi), de asemenea exemplul părinților.

Dezaprobarea în colectivul clasei sau al școlii a oricăror relații necivilizate între băieți și fete. Crearea unei opinii sănătoase în colectivele de elevi. Folosirea unor lecturi, discuții, articole și caricaturi la gazeta de perete a școlii, care subliniază frumusețea unei comportări demne, civilizate, care combat și ridiculizează manifestările disgrațioase, vocabularul și expresiile vulgare, lipsa de respect și politețe față de cetățeni, ținuta necorespunzătoare.

Lămurirea elevilor asupra egalității în drepturi dintre bărbați și femei în socialism. Evidențierea demnității femeii.

În îndrumarea lecturii elevilor să se țină seama de această problemă, recomandîndu-li-se și literatură de calitate pe tema dragostei (marii lirici sau prozatori care au oglindit sentimentul dragostei într-un mod înălțător și delicat: M. Sadoveanu; Ch. Dickens în „David Copperfield" etc.); de asemenea să li se recomande literatura care a înfierat condiția nedemnă a femeii în societatea bazată pe exploatare (V. Hugo Gh. Cosbuc, Al. Sahia etc.).

Obiective. Aprofundarea înțelegerii că un bun colectiv școlar oglindește în mic un colectiv de oameni maturi și, în general, relațiile socialiste dintre oameni.

Mijloace. Lămurirea elevilor asupra legăturii strînse dintre școală și viață; evidențierea rolului școlii ca factor esențial în pregătirea lor pentru viață, pentru integrarea în colectivul lor, al societății noastre socialiste.

Lămurirea elevilor asupra necesității muncii colective în unele manifestări culturale, ca: teatrul, concertele simfonice, realizarea filmelor etc. (asistențe la repetiții, vizite în studiouri cinematografice, întîlniri cu diverși creatori).

Perspectivelor legate de viața clasei li se adaugă din ce în ce mai mult cele legate de viața întregii școli, precum și perspectivele de cetățean al țării și de membru al întregii omeniri. Oră de dirigenție cu tema: „Să învățăm să visăm".

D. Educarea în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în spiritul umanismului socialist.

Obiective. Înțelegerea mai adîncă a izbînzilor noastre pe drumul socialismului ca rod al muncii unite a muncitorilor, țăranilor, intelectualilor, a tuturor oamenilor muncii. Cultivarea încrederii în forțele creatoare și în talentul poporului nostru.

Lărgirea cunoștințelor despre partid. Dezvoltarea dragostei față de partid. Cunoștințe despre organele de stat, despre legalitatea socialistă. Dezvoltarea încrederii și dragostei față de regimul nostru socialist.

Mijloace. Informarea elevilor asupra bilanțului realizărilor poporului nostru în anii șesenalului, precum și asupra obiectivelor importante ale dezvoltării țării noastre în viitorii ani, așa cum reies din Directivele celui de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român și din alte hotărîri ale conducerii de partid și de stat.

Referirea permanentă, în cadrul lecțiilor de educație cetățenească, la viața socială actuală; valorificarea experienței social-politice a elevilor înșiși. Încurajarea preocupării elevilor pentru studiul vieții sociale, de exemplu prin alcătuirea unor mici monografii despre tradițiile de muncă și despre progresul general al unei uzine cu care școala se află în legătură, despre felul cum s-a schimbat fața satului ca urmare a muncii țăranilor cooperatori etc.

Vizionarea filmelor documentare inspirate din realizările poporului nostru în construcția socialistă.

Vizitarea expozițiilor care înfățișează realizări din industrie, din agricultură și de pe tărîmul culturii.

Sublinierea, cu diferitele prilejuri, a rolului deosebit pe care e chemat să-l joace munca științifică în construcția socialismului. Ilustrări din prevederile Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român și din alte documente ale partidului.

Evidențierea rolului conducător crescînd al partidului în viața economică, socială și culturală a țării noastre. Informarea elevilor asupra hotărîrilor partidului și guvernului nostru privitoare la dezvoltarea economiei și culturii, la creșterea nivelului material și spiritual al oamenilor muncii. Ilustrări din documentele de partid.

Cunoașterea etapelor esențiale ale istoriei clasei muncitoare și ale istoriei Partidului Comunist Român (începînd cu ultimele decenii ale secolului trecut — cu primele greve muncitorești, cu crearea primelor cercuri muncitorești, cu crearea Partidului Social-Democrat al muncitorilor din România (1893) etc. —, continuînd cu grevele din primele decenii ale secolului al XX-lea (1910, 1913, 1918, 1919 etc.), cu crearea Partidului Comunist Român (8 Mai 1921), cu congresele succesive ale partidului, cu lupta antifascistă a acestuia, cu preluarea puterii, cu desfășurarea rolului său conducător în Republica Socialistă România).

Cunoașterea personalităților care au militat pentru progres material și spiritual pentru democrație, pentru răspîndirea gîndirii marxiste în țara noastră, pentru victoria clasei muncitoare, pentru constituirea și întărirea Partidului Comunist Român, pentru realizarea Republicii Socialiste România.

Cunoașterea luptei din trecut a conducătorilor partidului și statului nostru (participarea lor la diferite momente esențiale pentru istoria clasei muncitoare, a partidului, a întregului nostru popor). Educatorii pot găsi, pentru aplicarea celor conținute în acest paragraf și în cele două precedente, îndrumări de principiu și un bogat material de exemplificare în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la cea de-a 45-a aniversare a înființării Partidului Comunist Român și în Muzeul de istorie a Partidului Comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România.

Organizarea de întîlniri cu membri și activiști ai partidului, solicitîndu-i să evoce pagini memorabile din istoria de luptă a partidului, fapte de luptă ale comuniștilor din localitate în anii ilegalității. Relevarea de către aceștia a unor aspecte din activitatea actuală a comuniștilor în opera de desăvîrșire a construcției socialiste.

Inițierea unor acțiuni, ca: vizitarea unor locuri istorice, a unor muzee, discuții pe marginea unor lucrări citite, a unor articole din presă, în scopul cunoașterii tradițiilor înaintate de luptă ale poporului muncitor condus de Partidul Comunist Român.

Cunoașterea locurilor legate de lupta partidului — cele mai apropiate —, a celor din Capitala țării (cu prilejul excursiilor ce se organizează pentru cunoașterea Capitalei). Vizitarea unor muzee de istorie a partidului (la București, Doftana, Craiova etc.).

Recomandarea unor cărți („Șoseaua Nordului", „Zile de August" etc.), și vizionarea unor filme („Lupeni '29", „A fost prietenul meu" etc.), inspirate din lupta Partidului Comunist Român.

Cunoașterea tradițiilor revoluționare ale Uniunii Tineretului Comunist, a contribuției sale actuale, sub conducerea partidului, la înflorirea patriei. Lecturi; filme (de exemplu „Duminică la ora 6").

Cunoașterea rolului și atribuțiilor sfaturilor populare, deputaților, asesorilor populari. Informarea elevilor asupra activității organizațiilor obștești și de masă.

Folosirea festivității de înmînare a buletinelor de populație pentru subliniereа importanței unor drepturi și îndatoriri cetățenești.

Evidențierea înaltelor calități cetățenești ale comuniștilor, ca exemplu în formarea idealului de viață al elevului. Referiri la Statutul Partidului Comunist Român.

Obiective. Interes și dragoste pentru istoria poporului nostru, pentru tradițiile progresiste ale acestuia, pentru marile personalități care l-au reprezentat.

Dragoste pentru limba română și grijă pentru cultivarea frumuseții ei.

Cultivarea dragostei și atașamentului elevilor față de creația științifică și artistică a poporului nostru, față de marii noștri creatori.

Mijloace. Folosirea cunoștințelor de istorie însușite de către elevi (în clasa a VIII-a mai ales) ca prilej de stimulare a sentimentelor patriotice pentru trecutul țării noastre.

Propunerea unor lecturi privitoare la mari evenimente din istoria poporului nostru (etapele luptei pentru unitatea națională, pentru independența și suveranitatea țării, pentru libertate și dreptate socială) și la viața unor mari personalități (din antichitate pînă azi): Decebal, Traian etc.; întemeietorii principatelor, domnii de mare însemnătate (Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Ioan Vodă cel

Cumplit, Alexandru Ioan Cuza și alții), marile figuri revoluționare din trecut (Horia, Tudor Vladimirescu, N. Bălcescu, M. Kogălniceanu și alții), oameni mari de cultură (Dimitrie Cantemir, Stolnicul Constantin Cantacuzino, reprezentanții Școlii Ardelene, Eliade Rădulescu, B. P. Hașdeu, N. Iorga, G. Călinescu și alții). Și în acest caz sînt de folosit prețioasele indicații ale Muzeului de istorie a Partidului Comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România.

Lectura comentată (și treptat cea independentă, bine îndrumată) a unor fragmente din cronicari, din istoricii noștri de seamă (N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, Gh. Șincai, Micu Clain, Al. Xenopol, N. Iorga, V. Pârvan etc.), precum și din memorialiști (Ghica, Negruzzi, Ion Codru Drăgușanu, Iorga etc.).

Formarea unor idei clare de sinteză pe baza cunoștințelor istorice referitoare la România (astfel: asupra formării și continuității poporului român pe teritoriul Daciei, asupra unității naționale, care a constituit temeiul formării statului național, asupra originii și evoluției limbii române și a locului ei printre limbile romanice etc.).

Referiri, făcute cu diferite prilejuri (îndrumarea lecturii, activitatea în cercuri etc.), la viața și activitatea unor mari savanți români (Babeș, Marinescu, Țițeica, Parhon etc.) și conturarea în mintea elevilor a contribuției acestora la tezaurul științei.

Motivarea studierii limbii și literaturii române: cunoașterea frumuseții acestora. (Li se va exemplifica elevilor prin texte din Hașdeu, Iorga, Pârvan, Racoviță etc., că frumusețea limbii nu e caracteristică doar beletristicii, ci și literaturii științifice — în sensul clarității, conciziei, eleganței, puterii de convingere prin logică). Contribuția cercurilor literare în această privință.

Antrenarea elevilor, în timpul vacanțelor școlare, la acțiunea de culegere și cercetare a producțiilor folclorice. Accentuarea în cadrul lecțiilor de literatură și mai ales în cadrul activităților în afară de clasă (adunări, simpozioane, concursuri literare etc.) a însemnătății creației literare a lui M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, L. Rebreanu, Camil Petrescu, M. Sadoveanu, L. Blaga, T. Arghezi etc.).

Vizitarea muzeelor de artă plastică din Capitală și din alte centre culturale; cunoașterea mai temeinică a operelor marilor noștri artiști plastici (Grigorescu, Andreescu, Luchian, Petrașcu, Pallady, Ghiață, Țuculescu, Paciurea, Brâncuși etc.), prin explicații date elevilor în fața operelor respective, prin lectura studiilor din colecțiile de reproduceri, vizionarea unor filme care prezintă arta plastică românească etc.

Organizarea audițiilor muzicale din folclorul românesc al diferitelor regiuni, din opera unor compozitori români ca: Ciprian Porumbescu, Enescu, Dima, Jora etc. (însoțite de explicații). Semnalarea unor elemente de folclor românesc în operele unor compozitori străini (exemplu: Béla Bartók).

O b i e c t i v e. Stimularea dragostei elevilor (din ce în ce mai întemeiată pe cunoștințe) față de frumusețile naturale și cele create de om ale patriei noastre.

Mijloace. Folosirea cunoștințelor însușite de către elevi în clasa a VIII-a, la geografia României, ca prilej de evidențiere a frumuseților și bogățiilor patriei, a modului cum acestea din urmă erau prea puțin prelucrate în trecut, în timp ce astăzi constituie materia primă a unei industrii în plin avînt; ca prilej de trecere în revistă a noilor realizări (orașele noi, hidrocentrala de la Bicaz, cea de la Argeș etc.).

Excursii mai mari prin țară, în vacanță. Preocuparea ca pînă la absolvirea școlii generale elevii să poată cunoaște nemijlocit noua Hunedoară și hidrocentrala „V. I. Lenin", așezări noi, ca orașul Gheorghe Gheorghiu-Dej, Victoria ș. a., litoralul etc.

Organizarea unor drumeții și excursii mai mici la sfîrșit de săptămînă. Recomandarea unor creații ale literaturii românești care înfățișează frumusețile țării (Al. Odobescu, Al. Vlahuță, C. Hogaș, M. Sadoveanu, G. Bogza etc.).

Obiective. Clarificarea și consolidarea noțiunii de patriotism socialist. Mîndria de a fi cetățean al Republicii Socialiste România.

Mijloace Evidențierea și explicarea valorii **tuturor** domeniilor de muncă ale procesului de construire a socialismului. Sublinierea exemplelor de muncă înalt-calitativă, a relației dintre calitatea muncii și valoarea morală a celor ce muncesc.

Lămurirea faptului că patriotismul socialist implică și apărarea cuceririlor revoluționare ale poporului, a realizărilor socialiste, deci vigilență. Evidențierea rolului forțelor armate ale Republicii Socialiste România în apărarea țării, a cuceririlor poporului, în apărarea păcii. Organizarea de întîlniri ale elevilor cu militari ai forțelor noastre armate.

Cunoașterea unor tradiții militare glorioase ale României (Ștefan cel Mare, Ion Vodă cel Cumplit, Vlad Țepeș, Mihai Viteazul). Lecturi din lucrări ca „Puterea armată la români" de N. Bălcescu, sau „Ion Vodă cel Cumplit" de B. P. Hașdeu.

Motivarea din ce în ce mai largă și mai conștientă (la elevi) a muncii lor școlare și a muncii în general — ca datorie patriotică.

Formarea conștiinței că sîntem moștenitorii unor tradiții glorioase în diferite domenii, pe care trebuie să le dezvoltăm în socialism și care contribuie din plin la construirea socialismului și comunismului în țara noastră.

Obiective. Stimularea interesului pentru tradițiile progresiste și revoluționare ale tuturor popoarelor pentru creația și creatorii valoroși de pretutindeni.

Mijloace. Indicarea de către profesori a unor lecturi legate de cunoștințele primite la lecții.

Cunoașterea luptei unor militanți comuniști de seamă din alte țări.

Lectura unor biografii de oameni mari din alte țări (Babeuf, Beethoven, Stendhal, Delacroix, Newton, Darwin, Pavlov, Einstein etc.).

Propagarea prin reproduceri, filme, vizite la muzeu, a unor artiști valoroși ai plasticii universale (anticii, apoi modernii: Brueghel cel bătrîn, Rembrandt, Renașterea italiană, școala spaniolă, cea franceză etc.).

Organizarea unor audiții muzicale accesibile elevilor și însoțite de explicații din marii compozitori clasici și moderni (Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Honnegel, Prokofiev etc.).

Propagarea unor mari scriitori ai literaturii universale (anticii, apoi modernii: Cervantes, Shakespeare, Molière, Goethe, Tolstoi etc.), bineînțeles recomandîndu-se operele accesibile și bine comentate.

Motivarea studierii limbilor străine: folosul lor (accesul direct la cunoașterea creației științifice și literare a popoarelor care le vorbesc). Se vor da elevilor exemple de mari poliglоți: Fr. Engels, D. Cantemir, B. P. Hașdeu, N. Iorga ș.a. Li se vor cita

îndemnuri ale unor oameni de seamă: Comenius, Goethe, Călinescu etc. în privința învățării unor limbi străine.

Consolidarea noțiunii de internaționalism proletar.

Cunoașterea, în special prin istorie (clasa a VII-a), a dezvoltării mișcării muncitorești în secolele XIX—XX, a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie și a rolului ei în mișcarea muncitorească mondială etc. Exemple de solidaritate internațională a muncitorilor (cu prilejul luptei ceferiștilor din România — 1933 —, al războiului civil din Spania etc.), ilustrate prin beletristică, plastică, cinematografie.

Obiective. Clarificarea și consolidarea — la elevi — a înțelegerii legăturii strînse dintre patriotismul socialist și internaționalismul proletar. Cultivarea interesului pentru prezența țării pe plan internațional în diferite domenii, a mîndriei pentru prestigiul ei actual.

Conștiința marilor înfăptuiri ale regimului nostru pe drumul socialismului, a unității moral-politice a poporului nostru, a contribuției lui la lupta pentru înfăptuirea socialismului în întreaga lume.

Clarificarea în mintea elevilor a esenței reacționare a naționalismului burghez și a cosmopolitismului.

Mijloace. Folosirea exemplului întemeietorilor socialismului științific: interesul pe care-l purtau aceștia atît istoriei și creației popoarelor din care au făcut parte, cît și istoriei și creației tuturor popoarelor. De pildă, informarea elevilor asupra faptului că Marx, Engels și Lenin au scris și despre țara noastră, ilustrîndu-se acest lucru prin citate; că Engels, spre sfîrșitul vieții lui, începuse să învețe românește etc.

Dezbaterea teoretică a problemelor, de pildă pe tema acestui citat din Engels: „În mișcarea muncitorească, ideile cu adevărat naționale sînt în același timp idei cu adevărat internaționale". (K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin, **Despre internaționalismul proletar,** Editura politică, p. 154—155).

Cunoașterea de către elevi a fidelității și consecvenței cu care Partidul Comunist Român îmbină, în politica sa de construire a socialismului, principiul patriotismului socialist cu principiul internaționalismului proletar.

Familiarizarea elevilor, la nivelul lor de înțelegere (de exemplu în cadrul orelor de educație cetățenească, istorie, geografie, în adunări pionierești și convorbiri politice), cu principiile fundamentale cuprinse în documentele Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, în Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la adunarea festivă organizată cu prilejul aniversării a 45 de ani de la crearea P.C.R. Sublinierea dezvoltării continue a relațiilor frățești cu toate țările socialiste, a contribuției active a P.C.R. la unitatea și coeziunea sistemului mondial socialist; sublinierea dezvoltării relațiilor cu toate țările, fără deosebire de sistem social-politic, a necesității respectării principiilor suveranității și independenței naționale, egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne, avantajului reciproc, în relațiile dintre state.

Ținerea la curent a elevilor asupra acțiunilor multilaterale ale Republicii Socialiste România în sprijinul menținerii păcii, pentru promovarea în rîndurile tineretului a ideilor păcii, înțelegerii și colaborării între popoare.

Lămurirea elevilor (prin ore de dirigenție, convorbiri politice, citirea presei) asupra rolului ce revine fiecărui cetățean în lupta țării noastre pentru pace.

Stimularea interesului elevilor pentru problemele de politică externă. Îndrumarea lor în sensul citirii cu regularitate a presei. Organizarea periodică a unor informări în colectiv pe baza lecturilor din presă.

Cunoașterea faptului că avem o literatură valoroasă, că de pildă M. Eminescu e unul din cei mai mari poeți din toate timpurile, sau T. Arghezi unul din cei mai mari poeți contemporani, că atît unul cît și celălalt sînt traduși în nenumărate limbi, sau că piesele lui I. L. Caragiale se joacă pe nenumărate scene din lume etc.

Cunoașterea faptului că școala noastră de pictură — maeștri frescei din secolele XV—XVI, apoi Grigorescu, Andreescu, Luchian, Pallady etc. — se ridică la nivelul valorilor universale.

Cunoașterea, prin citate din marile personalități culturale străine, a aprecierii celei mai înalte acordate pretutindeni operei unui Enescu sau Brâncuși, precum și solilor de azi ai artei noastre.

Cunoașterea interesului deosebit stirnit de folclorul nostru muzical unui mare compozitor străin ca Bartók, sau a faptului că o traducere spaniolă a poeziei „Noi vrem pămînt" de Coșbuc s-a integrat folclorului spaniol.

Cunoașterea rolului unor mari personalități române în cultura altor popoare (de exemplu, Petru Movilă, Dimitrie Cantemir, N. Milescu etc.).

Cunoașterea receptivității poporului român la cultura altor popoare (dovadă traducerile excepționale ale lui Murnu din Homer, ale lui Al. Philippide din lirica germană, franceză, rusă etc., amploarea operei actuale de traducere în limba română a unor creații valoroase din aproape toate limbile lumii).

Cunoașterea ororilor fascismului (vizitarea muzeelor, vizionarea unor filme, lectura unor cărți etc.).

Lectura satirelor antișovine, antifasiste și anticosmopolite (Ch. Dickens: „Note din America", „Martin Chuzzlewitt"; I. L. Caragiale etc.).

Combaterea dîrză și principială, de către profesori și elevi, a oricăror rămășițe de șovinism sau cosmopolitism.

Corelarea, sintetizarea, de către cadrele didactice, cu orice prilej potrivit și sub diferite forme, a tuturor mijloacelor și procedeelor utilizate în educarea patriotismului socialist și internaționalismului proletar, în așa fel încît conștiința elevilor în această privință să devină unitară și să integreze permanent tot ce realizează practic, zi de zi, poporul nostru.

Lărgirea cercului de cunoștințe asupra vieții și activității lui K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin; asupra militanților de seamă ai mișcării comuniste și muncitorești internaționale.

Cultivarea la elevi a ideii că vor putea, cu cît vor învăța mai temeinic, să parcurgă și să pătrundă mai mult opera marilor fondatori ai materialismului dialectic și istoric.

Lectura mai multor texte biografice.

Lectura unor fragmente accesibile din opera lui K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin, explicate la nivelul înțelegerii și cunoștințelor elevilor. Lectura, făcută elevilor, a unor pasaje aparent greu de descifrat, care, după explicarea unor termeni, vor apărea complet limpezi etc.

Evidențierea faptului că partidul nostru găsește în operele marilor dascăli ai proletariatului idei călăuzitoare în activitatea sa creatoare, specifică realităților țării noastre.

IV. Educația estetică

VIRGIL CARABA, TUDOR ȚOPA
cercetători principali la
Institutul de științe pedagogice

OBIECTIVE GENERALE

A. **Cultivarea sensibilității pentru frumos :** interesul pentru operele de artă ca mod specific de reflectare a realității, de exprimare a personalității umane ; formarea unei culturi estetice multilaterale ; capacitatea de a recepta natura înconjurătoare, viața și activitatea oamenilor, începînd cu viața și activitatea școlară.

B. **Formarea criteriilor de gust** * **:** capacitatea de a discerne frumosul autentic ; preferința pentru cele mai înalte valori estetice (în beletristică, arte plastice, muzică, urbanistică etc.) ; înțelegerea rolului social al valorilor estetice și a frumuseții conduitei morale comuniste.

C. **Dezvoltarea capacității de a crea frumosul :** cultivarea aptitudinilor artistice (literare, dramatice, plastice, coregrafice) ale elevilor și a interesului pentru procesul creației artistice ; dezvoltarea imaginației creatoare și a capacității de a se exprima cu originalitate în acele domenii ale artei pentru care elevii au înclinații. Aplicarea criteriilor estetice în muncă, în relațiile de colectiv și în viața de toate zilele, plăcerea de a participa la acțiuni practice menite să înfrumusețeze viața, locurile, ambianța.

CLASELE I—II

A. **Cultivarea sensibilității pentru frumos.**

O b i e c t i v e. Cultivarea gustului pentru operele de artă compatibile cu gradul de receptivitate al vîrstei respective.

Mijloace. Lectura artistică, de către educatori, a textelor din manual sau din volumele de beletristică destinate copiilor, înțelegîndu-se prin aceasta : respectarea nuanțată în ton a sensului logic, a sintaxei, a stilului limbii în care se exprimă autorul, a imaginilor, a atitudinii personajelor fictive, a sensului etic degajat din text ; integrarea modului special al lecturii artistice într-o atitudine perfect firească — dar nu banală — a lectorului.

Organizarea unor discuții pe marginea cărților citite, prin care să li se sublinieze și explicit, elevilor, frumusețea textului.

---

* Obiectivele generale A și B constituie, în fond, un obiectiv unitar — *formarea receptivității estetice*, care implică atît „sensibilitate" cît și apreciere selectivă („criteriile de gust"). Motive de ordin „didactic", însă, ne-au determinat să le tratăm separat, analitic.

Încurajarea lecturii independente prin discuții ale educatorilor cu elevii și ale elevilor între ei.

Preocuparea de a se asigura elevilor lectura unor scrieri deosebit de colorate, generoase în inventivitate etc. (folclor românesc și străin, poveștile mici ale lui I. Creangă, lucrări dedicate copiilor de T. Arghezi etc., selecțiuni potrivit vîrstei din Ch. Perrault, frații Grimm, H. C. Andersen, S. Lagerlöff etc.).

Organizarea lecturii în colectiv a unor basme, de către elevi; preocuparea părinților de a asigura copiilor ascultarea sistematică a emisiunii radiofonice „Noapte bună, copii!" și a altor emisiuni literare pentru copii.

Preocuparea cadrelor didactice și părinților de a trezi elevilor interesul pentru ilustrațiile izbutite din cărțile adresate lor. Discutarea acestor ilustrații, raportarea lor la text și invers.

Familiarizarea copiilor cu albumele de reproduceri după unii pictori valoroși, mai direct accesibili și potriviți vîrstei copilăriei (N. Tonitza, A. Jiquidi, Esteban Murillo, A. Dürer — în acuarelele lui animaliere și în unele gravuri —, Pieter Brueghel cel bătrîn — în „Jocurile de copii" și în „Țara trîndavilor" — etc.); de asemenea, răsfoirea unor albume de arhitectură, a unor albume speciale de artă fotografică etc. (aceste mijloace nu au drept scop decît o **primă** intuire a acestei sfere).

Urmărirea unor emisiuni de televiziune (mai accesibile), referitoare la opere plastice.

Frecventarea unor spectacole dramatice pentru copii (teatru de păpuși, teatru de actori), urmărirea unor asemenea spectacole (feerii, piese eroice, științifico-fantastice etc.) la radio și televizor.

Frecventarea unor filme pentru copii (desene animate, filme de păpuși, transpuneri de basme).

Audierea și executarea folclorului muzical creat de copii.

Audierea și executarea unor bucăți scrise sau prelucrate pentru copii din literatura muzicală clasică și modernă.

Audierea (la radio, picup, magnetofon, la unele concerte special adresate copiilor sau coincizînd cu gradul lor de receptivitate) a unor bucăți clasice sau moderne, instrumentale sau vocale (J. Haydn — „Simfonia copiilor" etc., W. A. Mozart — „Rondo alla turca", „O glumă muzicală" etc., G. Enescu — Rapsodia I —, Paul Constantinescu — Dansuri simfonice, S. Prokofiev — Marșul din opera „Dragostea celor trei portocale" etc.).

Vizionarea unor balete pe teme de basm („Spărgătorul de nuci" de P. I. Ceaikovski, „Coppélia" de L. Délibes etc.).

Obiective. Deprinderea perceperii atente a aspectelor pitorești oferite de satul sau orașul natal, de împrejurimi, de feluritele fenomene naturale specifice fiecărui anotimp; cultivarea emoțiilor estetice corespunzătoare.

Mijloace. Plimbări, mici excursii special dedicate contemplării estetice, grija educatorilor de a constitui pentru copii un model de sensibilitate și de sesizare estetică a peisajului natural și a arhitecturii (prin expresivitate și tact în atitudine și în cuvinte).

Îmbinarea intereselor științifice elementare cu cele estetice în timpul plimbărilor sau excursiilor cu teme geografice sau istorice.

Prezența în clasă a reproducerilor după anumiți mari peisagiști români și străini, adecvați — prin claritatea nemijlocită, prin intensitatea luminii și culorii, sau prin atmosfera de basm — celei mai mici vîrste (N. Grigorescu, Șt. Luchian, N. Tonitza; Pieter Brueghel cel Bătrîn etc.).

Audierea unor bucăți muzicale relativ simple, care să sugereze fenomene naturale, concomitent cu exprimarea sensibilității compozitorului (cum ar fi „Donnerwetter" de W. A. Mozart, fragmente din „Pastorala" lui L. van Beethoven, „Carnavalul animalelor" de C. Saint-Saëns, „Ciocîrlia", cîntecul popular polonez „Cucul" etc.).

Obiective. Cultivarea plăcerii estetice de a participa la lecții, la alte activități școlare și extrașcolare, la viața colectivului școlar și la viața de familie.

Mijloace. Caracterul atractiv, viu al activităților de tot felul (fuziunea jocului cu datoria școlară și cea familială, felul deschis și firesc de a se comporta al educatorilor, alternarea lirismului pedagogic cu umorul pedagogic, atmosfera caldă, luminoasă a localului școlii etc.).

Festivitățile școlare; relaxarea organizată și interesantă a copiilor în pauze (conform principiului odihnei active).

B. Formarea criteriilor de gust.

Obiective. Crearea premiselor judecății de gust în raport cu diferitele domenii ale mediului, activității umane și artei.

Mijloace. Înfățișarea localului școlii, conform unui gust cît mai desăvîrșit (echilibrat, simplu, elegant, funcțional — în raport cu cerințele muncii școlare).

Aceleași cerințe pentru ținuta cadrelor didactice și pentru comportamentul lor în relațiile reciproce, în relațiile cu copiii și în relațiile cu toată lumea.

Pe aceste baze, cerințe corespunzătoare adresate copiilor, urmărirea îndeplinirii lor, motivarea lor și prin considerente de ordin estetic. Compararea delicată, nejignitoare, dar fermă, a vestimentației și comportării frumoase cu contrariul lor. Legătura cu familiile elevilor în acest sens.

Desprinderea unor învățăminte (deosebirea dintre bun și rău, frumos și urît) din operele literare citite, din tablourile contemplate, din repertoriul de cîntece învățate, din spectacolele văzute, auzite sau jucate etc.

Realizarea de către cadrele didactice a unui proces de învățămînt optim, care-i deprinde pe elevi și cu aprecierea estetică a muncii de învățătură reușite (adecvare logică, lingvistică, stilistică, ritm potrivit materiei predate și psihologiei copiilor etc.).

Antrenarea — astfel motivată — a elevilor în participarea activă la acest proces.

Folosirea în exclusivitate, a operelor artistice de reală valoare în procesul de apropiere a copiilor de artă și de creația artistică.

C. Dezvoltarea capacității de a crea frumosul.

Obiective. Activizarea imaginației elevilor. Cultivarea priceperii de a se exprima frumos, expresiv prin viu grai și în scris, precum și a sensibilității și originali-

tăţii în interpretarea unui text literar, a unei melodii etc. Cultivarea înclinaţiilor literare, dramatice, plastice, coregrafice ale copiilor.

Mijloace. Solicitarea frecventă şi încurajarea elevilor în sensul repovestirii într-un fel nou, cu cuvinte şi contribuţii proprii, a textelor din carte, a istorioarelor şi basmelor ascultate. Proiectarea unor diafilme (povestiri), înlocuindu-se textul scris prin relatarea de către copii, cît mai amănunţită, a conţinutului probabil al fiecărei imagini. De asemenea, solicitarea elevilor să continue sau să găsească singuri deznodămîntul unor basme sau povestiri incomplet relatate sau să născocească ei înşişi o istorioară, pornind de la cîteva idei sugerate de învăţător.

Exerciţii de citire şi povestire expresivă. Practicarea frecventă a citirii pe roluri. Îndrumări privind tehnica recitării şi modalităţile de exprimare prin gesturi şi mimică.

Compunerile — după ilustraţii sau cu subiecte libere — constituie de asemenea un bun exerciţiu al imaginaţiei. La fel şi efectuarea de desene inspirate din lectură sau care fac apel la amintirea unor întîmplări trăite de elevi, la realităţi cunoscute de ei (de exemplu, ilustrarea unei povestiri din I. Creangă sau teme ca: „La săniuş", „Zi de vacanţă", „Şcoala noastră", „În livadă" etc.). Realizarea unor scrisori în care desenele să se substituie cuvintelor.

Analizarea cu regularitate de către învăţător a compunerilor, desenelor, obiectelor realizate în orele de lucru manual, antrenîndu-i treptat şi pe elevi în a exprima aprecieri privind calitatea acestora.

Evidenţierea exemplului unor mari maeştri ai artei care s-au manifestat cu precocitate (de exemplu, W. A. Mozart şi G. Enescu în muzică, N. Grigorescu în pictură ş.a.), pentru a stimula spiritul activ al copiilor.

Participarea elevilor la şezători şi serbări şcolare (cu recitări, mici dramatizări, cîntece, dansuri populare şi balet), la expoziţii de desene (în cadrul şcolii; chiar şi în afara ei) etc., poate constitui o modalitate potrivită de valorificare a activităţii lor artistice.

Acordarea unei atenţii deosebite organizării jocurilor, în cazul de faţă — celor care stimulează imaginaţia, spiritul creator al copiilor: jocuri cu cuvinte; pantomimă; ghicitori; executarea de obiecte din hîrtie, chibrituri, flori sau pipirig etc.

Îndrumarea şi sprijinirea părinţilor în ceea ce priveşte cunoaşterea şi cultivarea sistematică a aptitudinilor speciale ale copiilor lor. Orientarea părinţilor asupra posibilităţilor şi mijloacelor ce le stau la îndemînă în această privinţă: condiţiile care pot fi create chiar în familie (achiziţionarea de instrumente muzicale sau de materiale necesare desenului, modelajului etc.); şcolile speciale sau cercurile pentru copii (de exemplu, cele de balet) de pe lîngă casele de cultură; participarea părinţilor împreună cu copiii lor la diferitele manifestări artistice (teatru, expoziţii, balet etc.).

O b i e c t i v e. Deprinderea elevilor ca, în activitatea zilnică şi în comportarea lor, să se conducă după regulile frumosului.

Mijloace. Iniţierea elevilor de către învăţător şi încurajarea lor continuă în ceea ce priveşte grija pentru acurateţea şi frumuseţea lucrărilor executate de ei, a ţinutei, a locului lor de muncă şi de joacă.

Orientarea serviciului efectuat de elevi la clasă şi spre atingerea unor obiective care ţin de aspectul frumos al mediului ambiant; antrenarea elevilor în acţiunea de

înfrumusețare a clasei și a școlii. Extinderea preocupării pentru crearea unei ambianțe plăcute și în viața familială, solicitîndu-se sprijinul părinților.

Evidențierea de către învățător (și de către părinți) a frumuseții vieții de colectiv. Este bine ca elevii să fie inițiați, încă din primele zile de școală, în legătură cu respectarea tradițiilor bune ale școlii, menite să întărească și să înfrumusețeze viața de colectiv : obiceiul sărbătoririi în comun a evenimentelor mai importante din viața de școlar (a începutului și sfîrșitului de an școlar, a zilei de încheiere a abecedarului, a zilei de bun rămas a absolvenților școlii generale etc.); stima pentru numele și onoarea școlii ; grija deosebită pentru bunurile ei etc.

Evidențierea, de către cadrele didactice, a exemplului pe care îl dau părinții în aplicarea exigențelor frumosului în viața de familie : obiecte de bun gust lucrate de părinți (covoare, dantele, cioplituri), prezența florilor în casă, așezarea cu gust a interiorului și a curții, grădina cu flori etc.

CLASELE III—IV

A. **Cultivarea sensibilității pentru frumos.**

O b i e c t i v e. Creșterea gustului și a interesului pentru diferitele domenii ale artei.

Mijloace. Continuarea sistematică a lecturii artistice (conform indicațiilor de la clasele I—II și plusului actual de vîrstă al copiilor), intensificîndu-se acțiunea de formare a unor lectori deosebiți în rîndul elevilor.

Îndrumarea alegerii repertoriului pentru lecturile în colectiv, precum și a operelor pentru lectura independentă ; astfel, pe lîngă basme, recomandarea unor lucrări beletristice potrivite creșterii în vîrstă a copiilor și apte să le dezvolte gradul de percepere a fenomenului literar (romanul „Nada florilor" de M. Sadoveanu, unele romane de Ch. Dickens) ; abordarea unui fantastic mai complicat decît al basmelor obișnuite (poveștile lui Ch. Dickens, ca „Clopotele" etc.) ; de asemenea, a unor povestiri științifico-fantastice ; abordarea genului comic și a umorului mai accesibil (selecții din I. L. Caragiale, Mark Twain etc.).

Pătrunderea mai extinsă în folclor (pe lîngă basme, și unele balade).

Contemplarea (acum ceva mai sistematic îndrumată) a albumelor de plastică, urmărirea mai frecventă a emisiunilor televizate referitoare la plastica populară și la cea cultă.

Contemplarea mai comentată, în timpul plimbărilor și excursiilor, a folclorului plastic (sculptură în lemn, olărit, țesături, veșminte, încălțăminte, unelte de tot felul).

Practicarea așa-numitului „desen oral" : relatarea în vorbe de către elevi a unor lucrări plastice.

Așa cum, în cazul operelor literare, trebuie începută acum lămurirea frumuseții limbii (în afara intuirii ei prin lecturile expresive cu voce tare și în gînd), trebuie lămurite — la nivelul înțelegerii copiilor — și modalitățile de expresie frumoasă ale plasticii (proporțiile, armonia coloristică, expresivitatea figurilor). Același lucru, tot elementar, bineînțeles, cu privire la operele dramatice, cinematografice și muzicale.

O nouă treaptă de audiții muzicale (folclor : dansuri țărănești instrumentale, doine instrumentale și vocale, balade, colinde) ; muzică clasică și modernă ; abordarea unor

forme muzicale ca suita, sonata, simfonia, poemul simfonic, opera etc., desigur prin cazuri accesibile — „Petrică și lupul" de Prokofiev, unele sonate de D. Scarlatti, de W. A. Mozart („Sonata facilă" etc.), unele simfonii de J. Haydn („Ceasornicul", „Surpriza" etc.), „Simfonia clasică" de S. Prokofiev; poeme simfonice ca „Till Eulenspiegel" de R. Strauss, „Ucenicul vrăjitor" de Paul Dukas, opere ca „Hänsel und Gretel" de E. Humperdinck, „Motanul încălțat" de C. Trăilescu etc. Audițiile trebuie prezentate clar și plăcut; trebuie practicate în condiții tehnice cît mai bune și în deplină liniște. De cîte ori este posibil, audierea directă a unor concerte.

Obiective. Accentuarea impresiilor estetice asupra localității natale și asupra naturii; obișnuința de a reacționa spontan în planul estetic la mediul înconjurător.

Mijloace. Continuarea la nivelul corespunzător actualei vîrste a mijloacelor indicate la clasele I—II (plimbări, excursii etc.); stimularea efectuării în grupuri independente a unor asemenea plimbări.

Alcătuirea unor albume colective sau personale cu peisaje (fotografii sau reproduceri bune), reprezentînd atît împrejurimile, cît și locurile pitorești mai depărtate, din țară sau din străinătate.

Învățarea unor poezii ușor de reținut cu o latură peisagistă (V. Alecsandri — pasteluri, G. Coșbuc etc.).

Lectura (propusă și pentru acasă) a unor texte cuprinzînd momente de descriere sau de sugerare a naturii (I. Creangă, M. Sadoveanu — „Dumbrava minunată", G. Coșbuc — „Nunta Zamfirii" etc.).

Vizionarea unor filme documentare peisagistice, sau care înfățișează arhitectură veche și nouă, rurală și citadină, realizări urbanistice și industriale.

Obiective. Cultivarea capacității de a simți frumusețea unor activități sau a unor acțiuni umane.

Mijloace. Continuarea celor propuse la clasele I—II în cadrul aceluiași obiectiv (crearea unui caracter atrăgător al vieții școlare și familiale, a cărei apreciere devine mereu mai conștientă la copii).

Cunoașterea unor anumite fapte istorice legendare sau narate în basme, care să entuziasmeze prin curajul, stăpînirea de sine, bunătatea, spiritul de sacrificiu, inventivitatea pe care le implică (astfel, momente istorice sau legendare românești, găsite în povestirea „Stejarul din Borzești", sau în poezia „Mama lui Ștefan cel Mare" de D. Bolintineanu etc., ori străine — „Gavroche" etc.).

Punerea la dispoziția elevilor a unor materiale special destinate vîrstei lor, cu referiri la eroismul poporului român în lupta pentru libertate și dreptate socială, pentru victoria clasei muncitoare și a socialismului sub conducerea Partidului Comunist Român.

Vizionarea și discutarea ulterioară a unor spectacole (teatru, cinematograf, televiziune), cu personaje și fapte impresionante prin bogăția umană și capacitatea de acțiune. Astfel: filme ca „Dacii", „Haiducii", „Neamul Șoimărești lor", „Lupeni'29", drame ca „Despot Vodă", „Vlaicu Vodă", „Apus de Soare"; filme străine, ca: „Mizerabilii", „Contele de Monte-Cristo" etc.

B. **Formarea criteriilor de gust.**

O b i e c t i v e. Dezvoltarea sistematică a premiselor judecății de gust și deprinderea aplicării lor.

Mijloace. Explicitarea frumuseții unor lucrări de artă (dublarea interesului pentru anecdotica, „subiectul" unei lucrări cu un început conștient al interesului pentru frumusețea expresiei artistice : limba textelor literare, armonia unui tablou, calitatea lui coloristică etc.). Încurajarea elevilor în sensul deschiderii de către ei înșiși a unor asemenea discuții (cu educatorii sau între ei).

Consecvență în practicarea mijloacelor expuse la clasele I—II (privitor la localul școlii, la atmosfera de activitate, la nivelul procesului didactic etc., la valorificarea literaturii în aprecierea estetică a faptelor, la selecționarea conform normelor estetice a literaturii , muzicii etc., cu care intră în contact elevii).

Discuții elementare cu elevii asupra aspectului estetic al activității și comportamentului lor (plecîndu-se de la exemple directe și ajungîndu-se la definirea elementară a unor norme).

C. **Dezvoltarea capacității de a crea frumosul.**

O b i e c t i v e. Interesul pentru practicarea compunerilor, a desenului, a muzicii și pentru lucrul manual. Gustul pentru activitatea și manifestările artistice. Aprofundarea priceperilor interpretative (lectură expresivă, recitare, cînt și dans) și a capacității de a exprima cu originalitate, prin mijloace specifice artei — deși încă la nivel elementar — impresii despre realități cunoscute și stări sufletești. Înțelegerea deosebirii dintre copiere sau reproducere și contribuția personală cu caracter creator.

Mijloace. Valorificarea orelor de lectură ca exercițiu permanent de exprimare frumoasă, colorată, sugestivă. Încurajarea elevilor ca, pornind de la modelul construcțiilor artistice izbutite, întîlnite în textele sau poeziile din manuale și din alte cărți (expresii frumoase, imagini artistice remarcabile etc.) să încerce a construi ei înșiși imagini noi și expresii alese, pentru a-și exprima astfel, cît mai sugestiv, ideile și simțămintele personale. Se pot da acum unele îndrumări, deși încă elementare, privind modalitățile de expresie artistică ; de exemplu, explicarea jocurilor fanteziei în alcătuirea basmelor (*însuflețirea unor lucruri, îngroșarea unor trăsături sau însușiri ale personajelor*, complicarea extremă a împrejurărilor în care ele sînt puse pentru a le putea evidenția mai bine însușirile etc.). Încurajarea elevilor de a se folosi de asemenea modalități în fabulațiile proprii, evitînd însă copierea mecanică a modelelor.

Lărgirea tematicii abordate în compunerile și desenele copiilor : descrierea unui colț de natură, a unor momente din viața școlară, din viața orașului sau satului, portretizări (mama, colegul de bancă etc.), redarea impresiilor vii legate de diferite evenimente deosebite, de întîmplări vesele și triste trăite de copii (ziua primirii cravatei

roșii, bucuriile vacanței, prima notă proastă etc.). Deosebit de stimulatoare sînt orele de desen efectuate în natură. Este, de asemenea, necesară îmbinarea temelor care solicită imaginația reproductivă cu teme care fac apel într-o mai mare măsură la imaginația creatoare, la fantezia elevilor, de exemplu, compuneri sau desene în care să înfățișeze satul sau orașul așa cum și-l imaginează ei că va arăta în viitor. Discutarea în colectiv a lucrărilor executate de elevi.

Executarea în orele de lucru manual a unor obiecte din lemn, rafie, rădăcini, lut etc. concepute în întregime de către elevi și, în general, solicitarea lor de a-și aduce o contribuție personală chiar și atunci cînd au de efectuat obiecte după același model (căutînd un colorit aparte, împodobind cu un desen decorativ diferit etc.).

Antrenarea elevilor la activitatea cercului „Mîini îndemînatice". În cadrul acestuia, se poate realiza o bună inițiere a elevilor în diferite domenii ale artei populare: cusături, împletituri, cioplituri, olărit etc., valorificîndu-se în primul rînd tradițiile artistice specifice locului. Membrii cercului pot confecționa și jucării pentru prietenii lor mai mici sau daruri pentru cei mari, diferite obiecte decorative pentru acasă (rame, broderii, semne de carte, ștergare, învelitori pentru cărți etc.), podoabe pentru pomul de iarnă etc. Prezentarea lucrărilor și desenelor în expoziții, organizate cu diverse prilejuri (de exemplu de 1 Iunie).

Se pot forma echipe de dansatori și interpreți de muzică populară.

O activitate artistică multiplă se poate desfășura în jurul unui mic teatru de păpuși: unii vor pregăti textele necesare, încercînd să dramatizeze, alții vor crea tipuri de păpuși expresive, alții vor interpreta rolurile etc.

Îndrumarea elevilor cu înclinații mai accentuate spre cercurile artistice corespunzătoare de la palatele și casele pionierilor sau la acelea de pe lîngă casele de cultură.

Întîlniri cu creatorii pentru copii: scriitori, actori, desenatori etc. Înlesnirea cunoașterii de către elevi a creatorilor de artă populară din localitate, de exemplu, vizitîndu-i la locul lor de muncă.

Participarea elevilor, ca interpreți, la șezători și serbări școlare, la focurile de tabără și la alte manifestări artistice din tabere, la căminele culturale. Antrenarea lor la concursurile cultural-artistice ale pionierilor și școlarilor.

Colaborarea strînsă a cadrelor didactice cu familia în vederea unei îndrumări mai diferențiate a elevilor, pentru dezvoltarea aptitudinilor lor speciale.

Obiective. Obișnuința și plăcerea de a-și asigura o ambianță atrăgătoare (ordine, curățenie, flori, obiecte decorative etc.), de a avea o ținută frumoasă și o purtare aleasă. Interesul pentru acțiunile de folos obștesc menite să înfrumusețeze viața, locurile (clasa, școala, strada, locuința).

Mijloace. Exigența constantă a învățătorului și stimularea grijii elevilor pentru aspectul caietelor și cărților lor, Încurajarea străduaniei lor de a se exprima și scrie cît mai frumos, de a avea o comportare frumoasă, o ținută îngrijită.

Exemplul cadrelor didactice în preocuparea pentru frumos în tot ce fac (în modul de a-și desfășura lecțiile, în comunicarea cu elevii etc.), în comportare și ținută (o anumită sobrietate și eleganță).

Acțiuni de înfrumusețare a clasei și școlii. Li se poate încredința elevilor sarcina de a se îngriji de colțul viu, de ghivecele cu flori de pe coridoare sau din clasă, de o

anumită porțiune a curții școlii etc. De asemenea, antrenarea elevilor la acțiuni de îngrijire a curților și străzilor, cartierelor în care locuiesc, de exemplu, prin amenajarea și întreținerea unor spații verzi. Organizarea unor acțiuni sărbătorești tradiționale, dedicate preocupării pentru frumos, de exemplu „Ziua florilor".

Grija pentru asigurarea unei desfășurări frumoase și atractive a fiecărei acțiuni a detașamentului de pionieri. Promovarea largă în viața pionierească a cîntecului, poeziei, dansului, a preocupării pentru frumos în toate.

Popularizarea în rîndul elevilor, cu intenția de a le stimula spiritul activ și inițiativa, a acțiunilor social-utile ale unor pionieri din alte școli și din alte orașe și sate, avînd ca obiective înfrumusețarea locurilor (a școlii, a străzilor, blocurilor etc.), folosindu-se în această privință relatările din presă și emisiunile radio pentru copii.

CLASELE V—VI

A. Cultivarea sensibilității pentru frumos.

Obiective. Adîncirea sensibilității la artă și prin înțelegerea mai sistematică a situării artei în istorie și societate, prin sesizarea unor stiluri cuprinzătoare (conform programei de învățămînt a istoriei).

Mijloace. Familiarizarea elevilor, îndrumată de educatori, mai ales în cercurile de literatură și în cursul predării istoriei, cu literatura antică accesibilă și atractivă pentru vîrsta respectivă (fragmente din Homer, fragmente din Herodot, Xenofon, Tucidide, chiar propunerea lecturii integrale a unor lucrări ca „Anabasis" de Xenofon; dialoguri și alte texte de Lucian din Samosata etc.; literatură romană: Vergilius (fragmente din „Eneida"), Ovidius („Metamorfozele"), fragmente istorice din Titus Livius, din Suetonius, comedii de Plaut („Miles Gloriosus"). Familiarizarea elevilor cu literatura antică are loc începînd cu clasa a V-a. Din clasa a VI-a, se procedează în același mod cu literatura medievală și de Renaștere („Till Eulenspiegel", „Gargantua" de Fr. Rabelais — ediția pentru copii —, „Don Quijotte" de M. de Cervantes, unele comedii shakespeariene etc.).

Îndrumarea lecturii independente să fie făcută de către profesorii de literatură, de istorie, atît la orele respective, cît și, mai ales, cu prilejul cercurilor de literatură și istorie. E mai mult decît oricînd necesară lectura model (corectă, firească și pasionată) a educatorilor, mai cu seamă a versurilor antice (admirabilii hexametri ai traducerii lui G. Murnu din „Iliada" etc.), cît și a prozei istorice — moduri de expresie literară cu care elevii iau pentru prima oară contact.

Îndrumarea lecturii independente a elevilor și în sensul pătrunderii mai adînci și mai întinse în literatura relativ nouă (mai ales în romanul istoric romantic și post romantic, deoarece aceasta dă și o imagine pregnantă, prin mijloace foarte potrivite vîrstei, tocmai a epocilor istorice studiate de elevi în respectivele clase; astfel: romanele lui Walter Scott, romanul lui Alessandro Manzoni „Logodnicii", romanele lui Alexandre Dumas — tatăl, romanul lui Boleslaw Prus „Faraonul", povestirile și romanele istorice ale lui M. Sadoveanu etc.).

Alcătuirea de către profesorii de literatură și istorie a unor bibliografii (nu neapărat „pentru moment", ci de perspectivă), în vederea lecturii independente a elevilor,

bibliografii care depășesc deci aria strict indicată de programă, în scopul favorizării unei culturi literare cît mai vaste.

Extinderea cunoștințelor folclorice (bucăți alese din toate genurile literare și din folclorul literar al diferitelor popoare).

Contemplarea și discutarea reproducerilor după artele plastice conform programei de istorie a claselor V—VI (preistoria artistică, arhitectura și arta în Orientul antic, în Elada și în Imperiul roman, picturile murale antice — vestigiile de la Pompei —, arhitectura și sculptura romanică, bizantină, gotică și din Renaștere, pictura epocilor respective, cu oprire specială asupra Renașterii italiene, flamande și germane).

Extinderea cunoștințelor din folclorul plastic românesc și străin.

Lărgirea culturii muzicale prin audiții cu un repertoriu mai complex (epoci și genuri muzicale mai pretențioase, reprezentate prin bucăți frapante și de aceea mai ușor de receptat de la bun început): Suita „Anotimpurile" de A. Vivaldi, Sonata „Trilul diavolului" de G. Tartini, Toccata și Fuga în re minor de I. S. Bach, Rondo în re major pentru pian și orchestră de W. A. Mozart, concertul în la major pentru vioară și orchestră de W. A. Mozart, „Sonata quasi una fantasia" (a lunii) de L. van Beethoven, impromptu-uri, momente muzicale, marșuri, dansuri de Fr. Schubert, Simfonia a III-a de L. van Beethoven, Simfonia a VIII-a de Fr. Schubert etc.

Frecventarea concertelor pentru elevi și în general a unor concerte cu programe accesibile în limitele sugerate mai sus. Audierea emisiunilor speciale dedicate folclorului muzical. Frecventarea unor manifestări folclorice (în cadrul unor festivaluri etc.).

Obiective. Adîncirea contemplației estetice a naturii.

Mijloace. Lărgirea ariei excursiilor (diferite forme de relief); sesizarea și evidențierea de către educatori, prin discuții în timpul excursiilor, a unor anumite locuri sau momente peisagistice frapante. Tratarea lor în felul tratării unor opere picturale; raportarea lor la peisajele pictorilor noștri cunoscuți de elevi.

Același mod de abordare pentru mediul citadin sau sătesc.

Filme documentare asupra diferitelor regiuni ale țării noastre.

Aprecierea estetică a peisajelor corespunzătoare geografiei evenimentelor istorice învățate în clasele V—VI — prin albume de fotografii sau filme, prin reproduceri după pictură, prin descrieri literare (deșertul african, Valea Nilului, Grecia, Italia, Anglia, Franța, Germania, Țările-de-Jos, țările nordice, Rusia etc.).

Audiții muzicale ale unor opere programatice care sugerează peisajul: fragmente din „Anotimpurile" lui J. Haydn, poemul simfonic „Vltava" de B. Smetana, uvertura la „Olandezul zburător" de R. Wagner etc.

Obiective. Trăirea estetică a activităților efectuate de elevii înșiși și de ceilalți oameni; fuziunea acesteia cu sentimentul datoriei școlare și general-sociale.

Mijloace. Adăugarea, la mijloacele indicate pentru clasele precedente, a unui sistem din ce în ce mai complex de linii de perspectivă pentru colectivul clasei (în cadrul căruia să se stimuleze și aprecierea estetică a celor așteptate de colectiv).

Pe lîngă parcurgerea literaturii române adecvate vîrstei și care oferă exemple de frumusețe morală („Popa Tanda" de I. Slavici; „Baltagul" de M. Sadoveanu; „Un om între oameni" de Camil Petrescu etc.), pe lîngă cunoașterea biografiilor unor oameni de

seamă români și străini mai apropiați de noi în timp, care să trezească admirația estetică pentru munca lor eroică, pentru disciplina gîndirii lor științifice sau artistice, pentru gîndirea și faptele lor sociale sau politice, pentru sensibilitatea și voința lor etc., utilizarea exemplelor de frumusețe morală din antichitate, din evul mediu și din Renaștere (conform programei de învățămînt a istoriei în clasele respective); astfel: cunoașterea unor momente din mitologia elină (Prometeu, Heracles, Argonauții etc.); din viața unor mari personalități eroice antice (utilizîndu-se Plutarh, Diogenes Laertios etc.), din legendele medievale, din viața unor personalități eroice medievale sau renascentiste (domnitori români de seamă, sau alți luptători — Ștefan cel Mare, Iancu de Hunedoara etc.), apoi exemple străine ca: Ioana d'Arc, Thomas Morus, Campanella, Giordano Bruno etc. Vizionarea unor spectacole de valoare estetică și morală cu asemenea subiecte.

B. **Formarea criteriilor de gust.**

Obiective. Activizarea și permanentizarea judecății de gust; întemeierea ei, din ce în ce mai mult, pe cunoștințe istorico-estetice.

Mijloace. Amplificarea, conform îmbogățirii cunoștințelor și dezvoltării elevilor, a mijloacelor indicate la clasele III și IV.

Imaginea globală a unor stiluri de epocă și naționale (de pildă, prin caracterizarea măsurii și forței artei elene — utilizîndu-se eventual ca punct de plecare formula celebră a lui J. J. Winckelmann: „Nobilă simplitate, măreție liniștită"; sau prin caracterizarea artei romane ca mai „pozitivă", spre deosebire de caracterul „ideal" al artei grecești: romanii, de exemplu, sînt mari portretiști în sculptură etc.).

Discutarea la un nivel mai teoretic a atitudinii morale din punctul de vedere estetic (frumusețea cinstei și a delicateței, a perseverenței, a disciplinei; urîțenia minciunii, prefăcătoriei, brutalității etc.). Raportări la lectura din ce în ce mai bogată a elevilor.

C. **Dezvoltarea capacității de a crea frumosul.**

Obiective. Cultivarea interesului elevilor pentru creația artistică. Formarea priceperii de a-și alege judicios sursele de inspirație ale creațiilor lor. Orientarea spre studiul naturii patriei, al muncii și luptei poporului nostru, spre cultivarea celor mai bune tradiții ale artei românești. Străduința de a-și însuși cît mai bine mijloacele de exprimare specifice diferitelor domenii ale artei (desigur, în funcție de înclinații și aptitudini). Preocuparea de a-și alege și a se conduce în activitatea artistică după modele înalte de creație.

Mijloace. Sublinierea în cadrul lecțiilor de literatură, istorie, desen a contribuției inovatoare pe care marii creatori au adus-o în diferite domenii ale artei, a particularităților creației lor.

Exerciții frecvente de citire expresivă și de recitare. Încurajarea elevilor în sensul de a-și alcătui ei înșiși — pentru a se putea manifesta în public, cu diferite prilejuri —

un anumit repertoriu personal, cuprinzînd versuri și cîntece dintre cele mai frumoase. De exemplu, să știe a recita excelent „Miorița" și „Meșterul Manole", versuri din opera lui M. Eminescu, G. Coșbuc, St. O Iosif, G. Topîrceanu și T. Arghezi, să știe interpreta cu mult umor fragmente din proza sau teatrul lui I. L. Caragiale, să cunoască cele mai frumoase cîntece populare și revoluționare, romanțele mult gustate etc.

Compuneri și desene artistice bazate pe un studiu mai amănunțit al fenomenelor naturale, al oamenilor, al obiceiurilor și activității acestora etc. (de exemplu, o zi ploioasă, venirea primăverii, strîngerea recoltei, viața uzinei, fapte pionierești, întîmplări vesele și triste, momente din lumea necuvîntătoarelor etc.). Analiza lucrărilor efectuate de elevi sub aspectul realizării izbutite a unității dintre conținut și formă, sub aspectul originalității.

Este posibilă acum antrenarea mai largă a elevilor în activitatea cercurilor artistice, îndrumîndu-i spre acelea care corespund înclinațiilor și posibilităților lor reale: cerc de arte plastice (desen, modelaj, artă aplicată), echipă de dansuri, cerc de teatru și lectură artistică, cor, orchestră sau echipă de fluieraș (organizate, desigur, și în funcție de posibilitățile locale).

Stimularea interesului elevilor pentru creația populară; organizarea de acțiuni (excursii, întîlniri cu diverși creatori etc.) pentru cercetarea folclorului local, pentru culegerea de versuri și cîntece vechi sau noi, dansuri populare, povești și legende, precum și modele de cusături, de crestături în lemn sau incrustații pe vase etc.

Întîlniri cu oameni de artă — scriitori, artiști plastici, actori și regizori, muzicieni etc., pentru a discuta despre creația lor, despre preocupările lor artistice din anii adolescenței etc. Vizite la case memoriale.

Antrenarea elevilor la activitatea formațiilor artistice, la serbări școlare, date în fața părinților, pe scenele căminelor culturale sau cluburilor muncitorești, sau la stațiile de radioamplificare. Participarea la concursurile cultural-artistice tradiționale ale pionierilor și școlarilor. Organizarea de expoziții de desene și obiecte artistice lucrate de elevi (selectate pe bază de concurs).

Organizarea de matinee sau serate literar-artistice cu care prilej să se dea posibilitatea elevilor să-și prezinte și creații proprii.

Valorificarea creațiilor literare și plastice ale elevilor prin gazetele de perete sau, acolo unde există, prin revistele școlare. Trimiterea lucrărilor valoroase la publicațiile pentru copii.

Colaborarea strînsă a profesorilor care predau disciplinele artistice și a profesorilor-diriginți cu părinții, în vederea asigurării celor mai bune condiții pentru cultivarea aptitudinilor artistice ale elevilor, atît în cadrul școlii, cît și în familie. Sprijinirea părinților în a aprecia și cultiva într-un mod realist aptitudinile speciale și posibilitățile copiilor lor.

Jocurile își au încă farmecul și utilitatea lor în cultivarea aptitudinilor. Se pot organiza jocuri muzicale (de exemplu, ghicirea instrumentului sau interpretului imprimat pe bandă de magnetofon sau disc), dramatice (de mimă și pantomimă), literare (formații și combinații de cuvinte; alcătuirea „portretului robot" etc.), jocuri cu desen (desene realizate fără a ridica creionul de pe hîrtie) etc.

Obiective. Gustul pentru crearea frumosului cotidian; preocuparea pentru realizarea lui în activitatea

școlară și în viața de colectiv, în mediul familial, în ținuta și conduita personală.

Mijloace. Unitatea în exigență și măsuri a colectivului de profesori și antrenarea elevilor pentru asigurarea frumosului și atractivului în activitatea clasei: ordine, curățenie desăvîrșită, ambianță plăcută (flori, ornamente); ținuta elevilor, aspectul îngrijit al caietelor și cărților etc. Dezbateri în orele de dirigenție pe teme ca: „Pe urmele frumosului în viața de zi cu zi", „Sub semnul bunului gust" etc., cu aplicații imediate la viața și preocupările clasei.

În cadrul îndeletnicirilor practice, la școală și în afara ei, elevii să fie solicitați să aprecieze ei înșiși în ce măsură lucrul pe care l-au făcut corespunde unor exigențe estetice. Stimularea lor de a realiza prin forțe proprii obiecte ornamentale pentru clasă, pentru camera pionierilor, pentru acasă: stative pentru ghivecele de flori, suport pentru toc și călimară, rame, fețe de masă, broderii, abajururi etc.

Accentuarea caracteristicilor atractive ale vieții pionierești, promovarea tradițiilor specific pionierești, privind respectul pentru frumos. Antrenarea largă a elevilor la manifestările artistice prilejuite de sărbătorirea „Zilei pionierilor" și de alte evenimente pionierești.

Inițierea elevilor în legătorie artistică, în arta de a îngriji, aranja și prezenta florile, în arta culinară (prezentarea frumoasă a diferitelor mîncăruri, glazurarea prăjiturilor etc.).

Antrenarea elevilor în acțiuni obștești de amenajare a spațiilor verzi și îngrijire a parcurilor, de înfrumusețare a noilor blocuri și a împrejurimilor lor, a străzilor pe care locuiesc. Plantări de pomi și arbuști decorativi în incinta școlii și acasă; îngrijirea lor permanentă de către elevi.

În familie, li se poate încredința elevilor sarcina de „responsabili cu frumosul", cointeresîndu-i astfel în realizarea aspectului îngrijit, atrăgător al locuinței. Se va solicita sprijinul părinților în această privință.

CLASELE VII—VIII

A. Cultivarea sensibilității pentru frumos.

Obiective. Amplificarea sensibilității pentru artă, sesizarea globală a altor epoci și stiluri artistice (conform programei de învățămînt la obiectul istoriei). Cultivarea nevoii independente de artă.

Mijloace. Familiarizarea elevilor, îndrumată de educatori, cu literatura modernă și contemporană, română și străină (începînd cu secolele XVII—XVIII și sfîrșind cu secolul XX). Lectura (în colectiv și independentă) mai mișcătoare și accesibilă a unor fragmente din cronicile moldovene și muntene, din „Descrierea Moldovei" de D. Cantemir, din istoria lui Gh. Șincai, din operele lui N. Bălcescu, I. Ghica, C. Negruzzi etc. (toate acestea cu sublinierea frumuseții poetice a literaturii discursive, istorice, epistolare, memorialistice și științifice, care adesea scapă percepției estetice, ceea ce contribuie la o noțiune îngustă, incompletă a beletristicii). Lectura mai întinsă și mai cuprinzătoare a poeziei române de la I. Budai-Deleanu și Văcărești pînă la O. Goga, L. Blaga, G. Bacovia, T. Arghezi, N. Labiș etc.; lectura epicei noastre de la romanele populare și N. Filimon,

de la nuvelistica lui I. Slavici, I. L. Caragiale și I. Creangă, pînă la L. Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu și pînă la prozatorii tineri valoroși. (Bineînțeles că nu se pune problema de a parcurge **integral** cîmpul literar, dar nu poate fi în nici un caz vorba de lipsa de contact cu astfel de domenii esențiale ale literaturii noastre, sau de o simplă informare prin manuale și recenzii, de un gust incert sau simulat al elevilor. Același lucru despre momentele cele mai semnificative ale literaturii străine). Lectura selectivă a operelor clasicismului și iluminismului european (secolul clasic francez etc.; I. Swift; D. Diderot, J. J. Rousseau, Voltaire etc.); lectura marilor romantici europeni (selecțiuni din versurile, proza și dramaturgia de tinerețe ale lui J. W. v. Goethe, din dramaturgia lui F. Schiller, din nuvelistica lui E. T. A. Hoffmann, a lui H. v. Kleist, a lui A. S. Pușkin, N. V. Gogol etc.; selecțiuni din lirica romantică germană, engleză, franceză, rusă, maghiară etc. (în traducerile lui St. O. Iosif, Al. Al. Philippide, L. Blaga, Em. Galan, G. Lesnea etc., care redau cît mai convingător originalul în română, sau, pe cît posibil în original); lectura realismului critic european (H. de Balzac, P. Mérimée, Stendhal, G. Flaubert, Guy de Maupassant, Ch. Dickens, W. M. Thakeray, surorile Brontë, G. Verga, L. Tolstoi, F. M. Dostoievski, A. P. Cehov, S. Scedrin etc.); lectura unor contemporani („Bătrînul și marea" de E. Hemingway, „Scrisoare către un ostatec", „Micul prinț" de Antoine de Saint Exupéry etc.). Lectura unor reprezentanți ai literaturii Orientului și ai Extremului Orient, ai literaturii africane etc. (folclor, mari poeți antici, mari scriitori moderni, întrucît sînt traduși în limba română).

Contemplarea și discutarea reproducerilor după artele plastice, conform programei de istorie a claselor VII—VIII (barocul și rococo-ul arhitectonic și pictural european — flamanzii, olandezii, francezii; neoclasicismul și romantismul francez; impresionismul și postimpresionismul în pictură și sculptură; școala românească; modernismul (prin ilustrarea cu cîțiva mari creatori: C. Brâncuși, P. Picasso, P. Klee, P. Mondrian, I. Țuculescu etc.; arhitectura modernă și cîțiva mari reprezentanți, ca Le Corbusier etc.).

Familiarizarea cu plastica extra-europeană (China, Japonia, Africa etc.).

Continuarea amplificată a audițiilor de muzică preclasică, clasică și romantică.

Contactul treptat cu cele mai accesibile creații ale muzicii moderne (selecțiuni din G. Enescu, Bella Bartók, M. Ravel, I. Strawinsky, S. Prokofiev, A. Honegger, Edg. Varèse etc.).

Urmărirea creației muzicale românești actuale (de la M. Jora, Paul Constantinescu etc. pînă la Anatol Vieru, Aurel Stroe etc.).

Obiective. Creșterea capacității de contemplare estetică a naturii și de asociere a peisajului natural cu cel reprezentat artistic.

Mijloace. Utilizarea celor sugerate la clasele V—VI.

Ornarea claselor, pe lîngă peisajele marilor pictori accesibile școlarilor mici (exemplificate la clasele I—II), cu peisaje a căror receptare pretinde mai multă subtilitate: I. Andreescu, Th. Pallady, Gh. Petrașcu, D. Ghiață, I. Țuculescu, Rembrandt, J. I. Ruysdaël, M. Hobbema, impresioniștii și postimpresioniștii (Cl. Monet, C. Pissaro, P. Cézanne, Van Gogh etc.).

Discutarea influenței picturii, chiar a literaturii și muzicii, asupra felului de a privi natura și de a-i găsi frumusețe (plecîndu-se, de exemplu, de la celebra vorbă a lui Oscar Wilde: „Natura a început să semene cu pînzele domnului Whistler").

Discutarea relativei independențe a peisajului pictural față de cel natural, în sensul exprimării de către pictor a celor mai adînci și nuanțate reacții proprii la

natură (plecîndu-se de la exemple ca Van Gogh, Șt. Luchian, I. Țuculescu etc. sau de la afirmația lui Șt. Luchian că pictorul nu imită natura, ci creează în spiritul ei).

Audiții muzicale : lucrări cu efect peisagistic mai pretențios față de gradul de receptivitate al auditorului : „Harold în Italia", „Simfonia fantastică" (mai ales partea a II-a) de H. Berlioz ; „Simfonia Alpilor" de R. Strauss ; Suita a III-a — „Sătească" de G. Enescu etc.

Obiective. Consolidarea unei sănătoase atitudini etico-estetice față de activitatea proprie (în perspectivele ei mai generale) și față de istorie.

Mijloace. Legarea problemelor de orientare profesională și de determinare a vocației etc., legarea hotărîrilor privind activitatea în viitor, a idealurilor, cu capacitatea de a aprecia etico-estetic activitățile viitoare, modelele reale (istorice) și fictive (literare), cu care elevii au afinități.

Utilitatea, în sensul aprecierii estetice, a faptelor și atitutidinilor morale întîlnite în studiul istoriei (istorie modernă și contemporană în clasa a VII-a ; istoria României în clasa a VIII-a). Întărirea modelelor (etico-estetice) de viață ale elevilor, prin prelucrarea și transferarea specifică a marilor exemple istorice întîlnite în studiu.

Lectura biografiilor oamenilor de seamă.

Lectura unor opere istorice, biografice, literare, vizionarea unor spectacole, audierea unor lucrări muzicale care înfățișează mari personalități moderne sau personaje eroice (fragmente din operele lui N. Iorga, „Șoimii" de M. Sadoveanu, biografiile din colecția „Oameni de seamă" ; romane ca „Goya" de L. Feuchtwanger ; „Cidul" de P. Corneille, unele drame de F. Schiller, ca „Don Carlos", „Vlaicu Vodă" de Al. Davilla ; filme istorice, lucrări muzicale ca oratoriul „Tudor Vladimirescu" de Gh. Dumitrescu sau oratoriul „Ioana pe rug" de A. Honegger etc.).

B. Formarea criteriilor de gust.

Obiective. Pe lîngă întemeierea în continuare a judecății de gust pe cunoștințe de istoria artei, întemeierea ei și pe un anumit sistem (deocamdată elementar, însă cu perspective de dezvoltare) al unor principii estetice și critice.

Mijloace. Caracterizarea stilistică și istorică a principalelor unități artistice (în timp și în spațiu).

Utilizarea în acest sens (mai ales la cercurile literare și artistice) a unor texte accesibile *, sau făcute accesibile prin intervenția profesorilor, din istoria și critica de artă (inclusiv istoria și critica literară) : T. Maiorescu, C. Dobrogeanu-Gherea, G. Ibrăileanu, G. Călinescu etc. ; Ch. A. Sainte-Beuve, H. Taine, E. Fromentin, Romain Rolland etc. ; Francesco de Sanctis, Lionello Venturi etc. ; J. Ruskin etc. ; J. Burckhardt etc. ; V. G. Belinski, N. A. Dobroliubov, A. V. Lunacearski etc.

* Toți autorii citați în text oferă numeroase fragmente accesibile virstei, în primul rînd datorită însușirii lor de mari artiști ai scrisului (concomitent cu însușirea lor de esteticieni și critici).

Lectura independentă a unor antologii de texte critice.

Utilizarea unor fragmente din scrierile critice sau autobiografice ale artiștilor înșiși (Benvenuto Cellini, Leonardo da Vinci, E. Delacroix, Van Gogh, N. Tonitza, Fr. Șirato, Th. Pallady etc.).

Sublinierea de către profesori a frumuseții artistice oferite de scrierile marilor istorici și critici de artă, operele lor avînd, pe lîngă valoarea științifică, o valoare estetică deosebită.

Stimularea lecturii independente a elevilor în domeniul istoriei și criticii de artă (începînd cu biografii și autobiografii ale artiștilor, cu cărți de explicare a artei special alcătuite pentru tineret sau, după caz, chiar mai pretențioase).

Stimularea elevilor în sensul consultării publicațiilor periodice de literatură, muzică, plastică, teatru, cinematograf etc.

Stimularea capacității de a distinge valorile artei interpretative (în teatru, cinema, muzică, balet etc.).

Sesizarea faptului că alegerea artei drept preocupare și activitate principală a vieții presupune o mare răspundere; a faptului că în conștiința estetică există și un substanțial aspect moral, ceea ce a putut duce în cursul istoriei la eroism prin incoruptibilitate (Rembrandt, P. Cézanne, Van Gogh, Șt. Luchian etc.).

C. Dezvoltarea capacității de a crea frumosul.

Obiective. Motivarea superioară a preocupărilor artistice personale, bazată pe înțelegerea rolului creației artistice în complexul vieții spirituale a omului înaintat de azi. Străduința de a-și îmbogăți cunoștințele și de a-și perfecționa posibilitățile de exprimare în domeniul artistic spre care elevii se simt atrași (muzică, arte plastice, literatură, teatru, coregrafie). Spirit de răspundere în activitatea artistică; exigență față de sine și efort continuu de a se depăși. Capacitatea de a-și aprecia cu simț critic, după criterii estetice, creațiile personale.

Mijloace. Preocuparea specială a profesorilor care predau *literatura română*, desenul, muzica etc. de a evidenția locul însemnat al acestor obiecte de învățămînt în pregătirea pentru viață. Sublinierea, îndeosebi în lecțiile de istorie, a locului și rolului artelor în progresul societății. Va fi înlesnită cunoașterea de către elevi a grijii partidului și statului nostru pentru înflorirea continuă a literaturii și artei, pentru valorificarea moștenirii noastre culturale.

Exersarea elevilor în aprecierea lucrărilor personale și ale colegilor lor, după criterii estetice.

Îndrumarea și încurajarea preocupării elevilor de a se informa cît mai larg — folosind izvoare diverse (scrieri, albume, expoziții, memoriile unor iluștri oameni de artă etc.), în domeniul artistic pentru care au aptitudini.

Cunoașterea vieții și activității unor creatori remarcabili; colecționarea unor reproduceri după operele celor preferați, imprimarea pe bandă de magnetofon a unor voci celebre, colecționarea de discuri valoroase etc. Întîlniri cu oameni de artă sau vizi-

tarea lor în „atelierul" de creație și organizarea unor discuții despre debutul lor în artă, despre „tainele" activității de creație etc.

Familiarizarea elevilor cu mișcarea artistică amatoristă; participarea elevilor la diferite manifestări ale artiștilor amatori (spectacole, expoziții etc.). Vizitarea unor instituții de artă. Formarea unor grupe de „prieteni" ai acestor instituții („prietenii muzeului", „prietenii bibliotecii" etc.).

Unele excursii pot fi organizate anume în scopuri artistice: pentru culegerea de folclor, pentru efectuarea de desene după natură etc. Drumeții pe urmele unor creatori de frumos: de exemplu, prin locurile descrise de C. Hogaș, Al. Vlahuță, M. Sadoveanu, Geo Bogza.

Sprijinirea elevilor de către cadrele didactice de specialitate și de către părinți, în sensul asigurării unei preocupări sistematice și a unei activități susținute într-un domeniu al artei pentru care au aptitudini — în cenaclurile sau cercurile literare și artistice din școală sau de la casele pionierilor, de la casele de cultură ale tineretului. În activitatea acestora se va acorda o atenție deosebită analizei critice, în colectiv, a creațiilor prezentate de elevi.

Organizarea unor treceri în revistă a activității artistice desfășurate în cercuri, fiecare cerc prezentînd ceea ce are mai bun, mai reprezentativ, Turnee ale formațiilor artistice. Mici expoziții personale de desen sau modelaj, recitaluri de versuri, balet, mimă, muzică vocală sau instrumentală etc. susținute de elevii cei mai talentați. (Rămîn, de asemenea, valabile multe din mijloacele amintite la clasele anterioare).

O b i e c t i v e. Obișnuința de a realiza frumosul în activitatea zilnică, în viața de zi cu zi, în conduită și în relațiile cu semenii. Priceperea de a se purta îngrijit, de a se îmbrăca cu gust. Atitudinea critică față de abaterile de la frumos, combativitate față de manifestările de vulgaritate și prost gust.

Mijloace. Dezbateri în orele de dirigenție pe teme ca: „Frumosul în viața noastră de fiecare zi" sau „Pe urmele frumosului cotidian" (așa cum îl pot elevii sesiza în clasă și școală, în relațiile dintre ei, acasă etc.), „Sînt gusturile discutabile?", „Omul trebuie să fie frumos în toate privințele", „Să ne îmbrăcăm cu gust" etc. Elevii să fie puși, astfel, în situația de a face observații personale asupra realizării frumosului în mediul pe care-l cunosc bine, de a privi cu ochi critic abaterile de la exigențele esteticului. Sublinierea, în cadrul discuțiilor pe teme etice, a aspectului estetic al faptelor și trăsăturilor comuniste de caracter.

În cursul vizitelor în uzine, fabrici, pe șantiere, în cartierele noi etc. se va pune accent și pe studiul preocupărilor pentru frumos ale muncitorilor și constructorilor: prezența spațiilor verzi și a florilor în incinta atelierelor, halele luminoase, strălucind de curățenie, linia arhitectonică modernă etc.

Mobilizarea, în continuare, a grijii elevilor pentru aspectul atrăgător al clasei lor și al școlii. Antrenarea lor în acțiunile de pavoazare, cu diferite prilejuri: sărbători naționale, evenimente importante în viața școlii, serbări și carnavaluri etc.

Încredințarea răspunderii de a îngriji monumente istorice. Antrenarea elevilor la acțiunile de înfrumusețare a orașului sau satului natal.

V. Educația fizică-sanitară

Lector univ. N. CEAUȘESCU, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, *prof. V. SIMIONESCU*, insp. Ministerul Învățămîntului (Probleme de educație fizică).
Dr. P. PENCIU, șef secție, *V. PAVLID*, șef sector, *I. DOROBANȚU*, cercetător principal (Institutul de igienă-București), *Dr. A. KELEMEN*, șeful Secției de igiena copilului și adolescentului din Inspectoratul Sanitar de Stat al Orașului București (Probleme de educație sanitară).

OBIECTIVE GENERALE

A. **Dezvoltarea fizică normală, armonioasă a elevilor ; activizarea marilor funcțiuni vitale, în scopul măririi rezistenței și a capacității de muncă a organismului.**

B. **Formarea și dezvoltarea calităților fizice de bază (viteza, forța, rezistența, îndeminarea) și a deprinderilor de mișcare necesare în viață și în practicarea diferitelor ramuri de sport.**

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale, de voință și de caracter.**

D. **Însușirea unor cunoștințe necesare înțelegerii științifice a problemelor privind sănătatea și boala ; formarea și dezvoltarea unui comportament igienic.**

CLASELE I—II

A. **Dezvoltarea fizică normală, armonioasă a elevilor ; activizarea marilor funcțiuni vitale, în scopul măririi rezistenței și a capacității de muncă a organismului.**

Obiective. Formarea ținutei corecte a corpului.

Mijloace. Îndrumări sistematice date elevilor cu privire la ținuta corectă a corpului în timpul mersului, în timpul ședерii în bancă, în timpul desfășurării lecțiilor, în timpul pregătirii temelor acasă. Se vor folosi în acest scop planșe ilustrative cu ținuta corectă a corpului în diferite activități.

Urmărirea executării cît mai corecte a exercițiilor din capitolul „Bazele generale ale mișcării". (Programa de educație fizică pentru clasele I—II).

Efectuarea momentului de educație fizică pentru a corecta ținuta elevilor și a mări capacitatea lor de asimilare la lecție. În acest scop se execută cu elevii 2—3 exerciții de ridicare și așezare în bănci, ridicarea și coborîrea brațelor, rotări ale capului, efectuate în ritm viol. În timpul desfășurării exercițiilor fizice, cînd se constată la unii elevi abateri de la normal în forma și funcțiunile fizice ale corpului care stînjenesc buna lui funcționare aceștia vor fi îndrumați spre centrele pentru corectarea deficiențelor fizice sau dispensarele de cultură fizică medicală.

Obiective. Călirea organismului prin folosirea rațională a factorilor naturali (apa, aerul, soarele).

Mijloace. Explicarea utilității acțiunii factorilor naturali, pentru a fi folosiți în mod rațional de către elevi.

Folosirea factorilor naturali.

Preocuparea de a căli organismul elevilor prin: aerisirea încăperilor (sălile de clasă, sălile de educație fizică, camerele în care își pregătesc lecțiile, se odihnesc etc.); igiena corporală a copiilor în activitate și după activitățile de cultură fizică; recomandarea echipamentului corespunzător.

Antrenarea copiilor în jocurile de mișcare (jocuri cu mingea, cu coarda, cu cercul etc.) organizate de învățători și profesori în aer liber, în recreații sau de părinți și elevii mai mari în spațiile special amenajate în parcuri, în cvartalurile de blocuri, în curtea casei.

Îndrumări date părinților, în cadrul lectoratelor, cu privire la folosirea factorilor naturali și a jocului în aer liber, în călirea organismului copiilor.

Colaborarea dintre medicul școlii, învățător, profesor, și familie în cunoașterea stării de sănătate a elevilor și reglementarea scutirilor medicale pentru educația fizică.

Obiective. Formarea deprinderii de a respira corect în timpul efortului fizic.

Mijloace. Explicarea, pe înțelesul copiilor, a mecanismului respirației.

Exerciții de respirație corectă.

Efectuarea gimnasticii înaintea începerii orelor, sub supravegherea învățătorilor și profesorilor.

Îndrumări date elevilor, în mod organizat, în legătură cu efectuarea corectă a respirației în timpul desfășurării unor activități școlare (citit cu glas tare, recitat etc.) sau în timpul efortului fizic (mers, alergare, ridicarea și transportul unor obiecte etc.).

Efectuarea zilnică a gimnasticii de înviorare, sub supravegherea familiei într-o încăpere cu fereastra deschisă sau în aer liber (se execută 5—6 exerciții de cîte 4—6 ori fiecare).

Obiective. Dezvoltarea rezistenței și întărirea capacității de muncă a organismului.

Mijloace. Participarea la plimbările și drumețiile organizate cu clasa sau cu școala, sub conducerea cadrelor didactice.

Participarea la jocurile de mișcare organizate în aer liber în timpul recreațiilor mari (jocuri de mișcare cu caracter de masă, exerciții sub formă de joc, întreceri cu caracter distractiv).

B. **Formarea și dezvoltarea calităților fizice de bază (viteza, forța, rezistența, îndemînarea) și a deprinderilor de mișcare necesare în viață și în practicarea diferitelor ramuri de sport.**

Obiective. Dezvoltarea vitezei, îndemînării și suplеței necesare în desfășurarea tuturor activităților.

Mijloace. Se recomandă îndrumări permanente asupra ținutei și mișcărilor elevilor în formarea deprinderilor de scris, desen, modelaj etc., urmărindu-se ca aceștia să procedeze de la început corect (cei înceți vor fi activizați în ritmul colectivului).

Observarea și corectarea activității motrice a elevilor în timpul lecțiilor.

Învățarea, în funcție de posibilități, a înotului, patinajului, săniușului și mersului pe schi.

Îndrumarea elevilor pentru a participa la concursurile de trotinete, triciclete și la concursurile de săniuș și patinaj.

Obiective. Învățarea corectă a mersului și a alergării.

Mijloace. În cadrul lecțiilor de educație fizică, se dau indicații cu privire la învățarea corectă a mersului și a alergării; se recomandă folosirea acestor deprinderi motrice de bază în toate activitățile școlare (vizite, plimbări, jocuri etc.).

Obiective. Dezvoltarea coordonării mișcărilor în condiții diferite.

Mijloace. Îndrumări date elevilor, în mod organizat, la toate activitățile, pentru coordonarea mișcărilor, demonstrîndu-li-se practic cum se unifică mișcările în cadrul fiecărei acțiuni (exemplu, scrierea sau decuparea unei litere, confecționarea unui obiect la orele de lucru manual, mișcările brațelor și ale picioarelor în timpul mersului etc.).

Introducerea elementelor simple de coordonare, învățate la orele de educație fizică, în cadrul jocurilor organizate cu elevii în timpul recreațiilor, în taberele de odihnă etc.

C. Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale, de voință și de caracter.

Obiective. Formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Mijloace. Se prezintă elevilor exerciții și jocuri cu o temă de muncă: „Tăiatul copacilor", „Culesul cartofilor", „Coasa"; jocuri cu teme de muncă din alte sectoare: „Îngrijirea bolnavilor", „Șeful de gară", „Deservirea în magazine" etc.

Se recomandă exerciții fizice și jocuri care să favorizeze trecerea copilului de la joc, activitate dominantă a vîrstei preșcolare, la învățătură și muncă fizică.

Obiective. Formarea disciplinei conștiente.

Mijloace. În cadrul lecțiilor de educație fizică se va face trecerea treptată de la prezentarea elementelor narative, specifice metodicii educației fizice preșcolare, la prezentarea elementelor explicative, conștiente, necesare educației fizice școlare.

Se recomandă comenzi scurte, precise; întoarceri de pe loc și din mers, formații executate corect și în timp util. Prin toate aceste mijloace și prin conținutul altor exerciții fizice și jocuri alese cu grijă, se va urmări educarea atitudinii active și conștiente a elevilor, respectarea strictă a cerințelor impuse, dezvoltarea inițiativei în învingerea greutăților cerute de natura execuției și a jocului.

Învățătorul și profesorul să se străduiască să execute corect mișcările alese, pentru a fi un bun exemplu, sporind astfel încrederea elevilor și aprecierea lor pozitivă.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință.

Mijloace. În cadrul lecțiilor, învățătorul va selecta exerciții și jocuri care să educe perseverența, fermitatea, stăpînirea de sine (jocuri cu aruncări la țintă, exerciții de echilibru, exerciții acrobatice).

Obișnuirea elevilor cu practicarea zilnică, acasă, a unor exerciții fizice.

Obiective. Educarea spiritului de colectiv în lecții și în activități sportive; formarea sentimentelor de prietenie și tovărășie.

Mijloace. Se vor selecta jocuri care ajută la consolidarea spiritului de echipă, la dezvoltarea intereselor pentru a acționa în colectiv. (De pildă „Paznicii podului", „Semănatul și culesul cartofilor", „Crabii și crevețiî" etc.).

Pot fi folosite de asemenea jocuri pionierești cu reguli pentru educarea simțului de răspundere, a spiritului de colectiv ș. a.

În cadrul lecțiilor de educație fizică și al întrecerilor pe mici colective, prin ștafete simple sau unele exerciții acrobatice se dezvoltă elevilor încrederea în forțele proprii, li se educă respectul față de posibilitățile și rezultatele colegilor. Se va acorda atenție deosebită creșterii receptivității elevilor la aprecierile echipei, clasei, opiniei colective, față de evoluția succeselor lor dobîndite în activitatea de educație fizică.

Obiective. Educarea sentimentului de dragoste față de patrie.

Mijloace. Se recomandă plimbări în sat, excursii în împrejurimi, vizite la colectivele și cluburile sportive etc. Toate acestea se planifică în mod rațional și se fac cu scopul de a fortifica organismul elevilor, dar mai ales de a cunoaște frumusețile și bogățiile respective, spiritul de muncă și de ordine care caracterizează harnicul nostru popor.

Se vor introduce jocuri cu reguli, cu teme, inspirate din trecutul de luptă al poporului nostru: „Apărarea patriei" (Terenul școlii va fi „cîmpul de luptă" unde se desfășoară „bătălia". Demarcările se fac cu stegulețe tricolore. Steagul „în luptă" este purtat de elevul cel mai curajos, mai viteaz, mai silitor și bun la învățătură. Echipa învinsă va striga de trei ori „ura" pentru echipa învingătoare).

Motive de inspirație vor fi legendele din istoria patriei noastre (exemplu: „Moartea lui Gelu", „Gruia" etc.).

În cadrul jocurilor cu teme de muncă: „Culesul recoltei" etc., brigăzile de muncă (echipele) vor purta denumiri din viața sportivă, denumiri ale unor echipe și unor cluburi sportive reprezentative ca: Steaua, Dinamo, Rapidul, Progresul etc.

În cadrul lecțiilor, prin explicații și mijloace intuitive, învățătorul sau profesorul să convingă elevii de eficiența exercițiilor fizice și a jocurilor dinamice, de utilitatea și necesitatea practicării acestora, în mod continuu și sistematic. În acest mod se dezvoltă copiilor interesul, curiozitatea, dorința de afirmare, încrederea în forțele proprii.

Prin exerciții de cățărare și escaladare, în mod deosebit, să se educe încrederea în forțele proprii. În acest scop, se pot folosi jocuri de obișnuire cu aparatele de gimnastică. (de exemplu: „Tunelul", „Ocoliri obligatorii").

D. **Însușirea unor cunoștințe necesare înțelegerii științifice a problemelor privind sănătatea și boala ; formarea și dezvoltarea unui comportament igienic.**

Obiective. Fixarea și îmbogățirea cunoștințelor de igienă individuală însușite în perioada preșcolară (igiena corporală, a dinților, igiena îmbrăcămintei, igiena alimentelor).

Mijloace. Folosirea, la lecțiile de citit-scris, a unor propoziții pe teme igienice ; învățarea unor cîntece, poezii, jocuri și discutarea cu elevii a unor teme cu conținut igienic.

Prelucrarea de către învățător (profesor) sau personalul medico-sanitar a cazurilor de îmbolnăvire, absentare și rămînere în urmă la învățătură și sport, din cauza nerespectării unor norme de igienă și a regimului rațional de activitate și odihnă.

Lecturi în colectiv din literatura educativ-sanitară și organizarea unor expoziții educativ-sanitare.

Obiective. Consolidarea deprinderilor igienice formate la vîrsta preșcolară, lărgirea sistematică a sferei acestor deprinderi și urmărirea transformării deprinderilor în obișnuințe.

Mijloace. Îndrumarea elevilor de către cadrele didactice să respecte o serie de reguli igienice ca : spălarea zilnică a dinților, a picioarelor și a regiunii genitale, perierea zilnică a hainelor și curățirea încălțămintei, schimbarea rufăriei săptămînal, spălarea mîinilor înainte de a mînca, tăierea unghiilor, spălatul și îngrijirea părului, folosirea batistei individuale.

Respectarea obligatorie a măsurilor de igienă individuală și colectivă în clasă și în timpul recreațiilor.

Obișnuirea elevilor de către învățător de a deschide ferestrele clasei în recreație și a părăsi clasa, efectuînd jocuri de mișcare, în curte, chiar și în timpul iernii (exceptînd zilele ploioase).

Urmărirea de către învățător (profesor) ca fiecare elev să-și aducă gustarea igienic ambalată, să posede prosop și săpun individual pentru spălarea mîinilor înainte de gustare și ori de cîte ori este cazul ; folosirea cănilor individuale, pentru consumul apei.

Introducerea, de către învățător (diriginte) încă din primele zile de școală, a celor „5 minute de autocontrol și control igienic".

Crearea de către conducerea școlii a unor condiții corespunzătoare aplicării și practicării regulilor igienice și bunei dezvoltări a organismului. Asigurarea în acest scop a unor instalații sanitare conform regulamentelor în vigoare, a condițiilor de igienă la grupurile sanitare, a posibilităților de aprovizionare igienică a elevilor cu apă potabilă.

Asigurarea în fiecare clasă a mobilierului școlar adecvat vîrstei elevilor, conform regulamentelor în vigoare.

Îndrumarea părinților să vegheze copiii în respectarea regulilor de igienă individuală necesare pregătirii lecțiilor, organizării timpului liber și regimului de odihnă.

Obiective. Dezvoltarea unui comportament igienic conștient.

Mijloace. Se vor da indicații părinților privind: obișnuirea copilului de a-și aerisi camera înainte de a începe pregătirea lecțiilor și înainte de culcare, organizarea unui colț special amenajat pentru pregătirea lecțiilor; obișnuirea copilului de a face o pauză de 5—10 minute, după fiecare oră de studiu; de a alterna pregătirea lecțiilor și efectuarea temelor în funcție de specificul obiectelor de învățământ; pregătirea lecțiilor în timpul zilei și evitarea muncii în orele de seară.

CLASELE III—IV

A. **Dezvoltarea fizică normală, armonioasă a elevilor; activizarea marilor funcțiuni vitale, în scopul măririi rezistenței și a capacității de muncă a organismului.**

Obiective. Dezvoltarea preocupărilor de a păstra în toate ocaziile o ținută corectă a corpului.

Mijloace. Manifestarea unei exigențe continue față de ținuta corpului în toate activitățile desfășurate în cadrul procesului de învățământ, al activităților pionierești și în familie.

Efectuarea momentului de educație fizică (în funcție de felul cum se observă la elevi menținerea trează a atenției și a ținutei corecte în timpul orei).

Urmărirea elevilor cu deficiențe fizice, pentru corectarea lor cu sprijinul medicului și al familiei.

Obiective. Călirea organismului.

Mijloace. Întărirea deprinderii de a folosi factorii naturali (apa, aerul, soarele).

Întărirea preocupării pentru călirea organismului prin: aerisirea încăperilor, igiena corporală a copiilor în activitate, folosirea echipamentului corespunzător.

Participarea activă la jocurile și exercițiile fizice organizate în aer liber în timpul recreațiilor mari, precum și la jocurile organizate de elevii mai mari în parcuri sau spațiile special amenajate pentru aceasta (exemple de jocuri: „Lupta cocoșilor", „Cursa în trei picioare", „Labirintul", jocuri de ștafetă pregătitoare pentru jocurile sportive etc.).

Îndrumarea părinților în cadrul lectoratelor, al consultațiilor și convorbirilor cu privire la: regimul de somn, de activitate, de odihnă și de mișcare în aer liber a copiilor.

Obiective. Activitatea marilor funcțiuni vitale, în scopul creșterii capacității de muncă a organismului și a rezistenței sale.

Mijloace. Efectuarea zilnică a exercițiilor de angrenare înaintea începerii orelor de curs.

Asigurarea unui ritm corespunzător, dozarea efortului în lecțiile de educație fizică în raport cu particularitățile de vîrstă.

Executarea cîtorva exerciții de respirație în timpul activităților ce se desfășoară în școală sau acasă și care cer din partea elevilor o încordare mare sau care îi mențin timp mai îndelungat în aceeași poziție.

Participarea activă la concursurile și întrecerile sportive, organizate pentru elevi.

B. **Formarea și dezvoltarea calităților fizice de bază (viteza, forța, rezistența, îndemînarea) și a deprinderilor de mișcare necesare în viață și în practicarea diferitelor ramuri de sport.**

Obiective. Dezvoltarea, în continuare, a calităților fizice specifice vîrstei respective a elevilor.

Mijloace. Învățarea și perfecționarea, în funcție de posibilități și anotimp, a mersului pe bicicletă, a patinajului, a înotului și a mersului pe schi.

Pregătirea și trecerea probelor și normelor ce trebuie îndeplinite pe linia educației fizice, pentru obținerea distincției pionierești.

Urmărirea realizării conținutului programelor de educație fizică pentru clasele a III-a și a IV-a (capitolele referitoare la calitățile fizice).

Obiective. Consolidarea deprinderilor motrice cu caracter aplicativ.

Mijloace. Se vor folosi exerciții și jocuri din programele pentru clasele a III-a și a IV-a, referitoare la deprinderile motrice.

Participarea la excursiile și drumețiile organizate cu clasa sau cu școala.

Organizarea unor întreceri stimulative: triciclete, trotinete, alergări.

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale, de voință și de caracter.**

Obiective. Formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Mijloace. Se recomandă selectarea unor exerciții fizice, din programa școlară, care să dezvolte musculatura spatelui, a membrelor inferioare și superioare, pentru dobîndirea forței și rezistenței necesare unor activități de muncă fizică.

Se pot antrena copiii în munci de folos obștesc: curățirea curții școlare și fixarea locurilor pentru organizarea diferitelor jocuri, confecționarea unor mingi din materiale diferite etc.

Dintre jocurile cu temă de muncă, la aceste clase se recomandă: „Tracțiune cu frînghie", „Coasa" etc.

Obiective. Educarea disciplinei conștiente.

Mijloace. Cerințele de execuție a exercițiilor fizice, de aranjare în diverse formații să fie categorice, comenzile scurte și directe pentru a forma spiritul de ordine și disciplină.

Se pot folosi exerciții din front și formații, jocuri de mișcare, jocuri cu temă și jocuri cu reguli în care să se evidențieze stăpînirea de sine, punctualitatea, respectul reciproc, atitudinea socialistă față de muncă și bunurile obștești, respectul față de profesor.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință și de caracter la elevi.

Mijloace. Folosirea exercițiilor pentru formarea priceperilor și deprinderilor motrice de bază (exerciții de sărituri, exerciții de cățărări și escaladare, exerciții de echilibru, exerciții acrobatice).

Se vor selecta dintre mijloacele atletismului exerciții care dezvoltă perseverența, stăpînirea de sine, hotărîrea, curajul.

Se vor folosi jocuri dinamice care să educe inițiativa, onestitatea, devotamentul etc., de exemplu: „Pescarul și plasa", „Ogarul, iepurele și vînătorul", „Ciobanul, lupul și oile", „Uliul și porumbeii" etc.

Obiective. Formarea spiritului colectivist; dezvoltarea sentimentelor de prietenie și tovărășie.

Mijloace. Încredințarea unor sarcini concrete fiecărui elev în timpul desfășurării jocurilor de mișcare, al excursiilor și drumețiilor.

Se va atrage atenția elevilor asupra manifestărilor pozitive — interes, dorință de mișcare, corectitudine în execuție, spirit de echipă, practicarea exercițiilor în afara școlii, care apar în cadrul activității de educație fizică și sport, combătîndu-se individualismul, egoismul, concurența, graba, superficialitatea, lipsa de exigență față de sine și față de alții.

În cadrul unor serbări și alte activități pionierești (concursuri sportive, competiții ș.a.) se vor oferi prilejuri convingătoare de spirit al solidarității, devotamentului și tovărășiei.

Se pot folosi jocuri cu reguli, de creație sau cu temă, indicate de programa școlară.

Obiective. Educarea sentimentului de mîndrie națională pentru succesele sportivilor noștri.

Mijloace. Organizarea unor întîlniri cu sportivi fruntași, campioni cu experiență îndelungată în activitatea sportivă de performanță.

Plimbări în împrejurimile școlii, excursii în natură, drumeții pe itinerarii pitorești bogate în peisaje, în construcții și alte realizări ale regimului nostru.

Învățarea unor jocuri și dansuri populare: „Alunelul", „Hora Unirii", „Românească", „Banul Mărăcine" etc.

Se pot face colecții de diferite insigne care reflectă dezvoltarea culturii fizice și sportului în patria noastră și în alte țări.

Elevii pot fi îndemnați spre preocupări filatelice. În acest scop vor fi ordonate timbrele pe ramuri de sport: gimnastică, atletism, jocuri sportive.

Elevii vor fi ajutați să rețină nume de sportivi fruntași care au adus glorie patriei noastre. Se pot obișnui ca în diferitele jocuri individuale și colective să poarte nume de campioni naționali, de echipe sportive cu renume pe plan național și internațional.

La lecțiile de educație fizică și la orele de dirigenție pot fi prezentate figuri de sportivi care s-au remarcat în activitatea sportivă și în aceeași măsură au dovedit interes susținut față de învățătură și dragoste pentru muncă.

Elevilor li se vor face cunoscute unele realizări ale sportivilor de peste hotare.

D. Însușirea unor cunoștințe necesare înțelegerii științifice a problemelor privind sănătatea și boala ; formarea și dezvoltarea unui comportament igienic.

Obiective. Transmiterea unor cunoștințe noi privind înțelegerea științifică a fenomenelor legate de sănătate și boală.

Mijloace. Transmiterea unor cunoștințe despre microbi și unele boli contagioase, caracteristice vîrstei copilăriei. Stimularea interesului pentru cunoașterea treptată a structurii și funcțiilor vitale ale corpului omenesc. Transmiterea unor noțiuni privind alimentația rațională, folosirea și păstrarea alimentelor în condiții igienice, regulile igienice ce trebuie respectate la masă (mestecarea alimentelor, a nu mînca în grabă, a nu citi la masă etc.).

Introducerea în cadrul orelor de dirigenție sau în orele de lectură a unor teme axate pe probleme igienice : „Omul îngrijit arată frumos", „Aerul, apa și lumina — prietenii noștri", „Microbii, dușmanii sănătății" etc.

Obiective. Consolidarea și dezvoltarea obișnuințelor igienice.

Mijloace. Creșterea exigenței față de respectarea regulilor igienice de către elevi, prin urmărirea aplicării acestora ; curățenia corporală, a părului, a dinților, a urechilor, a mîinilor și unghiilor, a rufăriei etc.

Discuții între elevi pe teme ca : „Pentru cel mai îngrijit elev", „Pentru cel mai curat elev" etc.

Teme de desen liber acasă sau la lecțiile de desen privind regimul de viață zilnică al școlarului.

Obiective. Formarea și dezvoltarea unor atitudini și a unor practici igienice, integrarea acestora în programul zilnic de viață al elevilor.

Mijloace. Obișnuirea elevilor cu menținerea condițiilor salubre în școală, în familie, pe stradă etc.

Cultivarea unei atitudini de încredere față de medic, față de diversele măsuri și recomandări ale organelor sanitare.

Organizarea de către medic sau învățător (profesor), a unor șezători, proiecții de filme, diafilme, expoziții etc. pe teme igienico-sanitare.

Întreceri între clasele paralele pe teme ca : „Pentru cea mai curată clasă".

Organizarea unor convorbiri între medici și elevi la cabinetul medical al școlii, la dispensar sau policlinică, cu ocazia cărora elevii vor fi familiarizați cu diversele aparate medicale.

Organizarea de către personalul medico-sanitar și învățători (profesori), a colectivelor sanitare pe clase și repartizarea de sarcini precise fiecărui membru al colecti-

vului (de exemplu, aerisirea clasei în recreație, mobilizarea la vaccinările preventive etc.) și urmărirea îndeplinirii acestor sarcini.

Asigurarea de către conducerea școlii a postului sanitar de prim ajutor în școală, conform normelor Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale.

CLASELE V—VI

A. **Dezvoltarea fizică normală, armonioasă a elevilor; activizarea marilor funcțiuni vitale, în scopul măririi rezistenței și a capacității de muncă a organismului.**

Obiective. Asigurarea dezvoltării fizice normale a elevilor și îmbunătățirea ținutei.

Mijloace Se va asigura efectuarea integrală a exercițiilor de dezvoltare fizică generală prevăzute în programele de educație fizică pentru clasele a V-a și a VI-a.

Preocuparea, în continuare, de a depista la elevi deficiențele fizice accentuate, în scopul de a-i îndruma spre centrele de cultură fizică medicală.

Îndrumarea elevilor care prezintă încă deficiențe în ținuta corectă a corpului spre executarea zilnică, individuală, a exercițiilor pentru corectarea ținutei.

Orientarea elevilor, în funcție de posibilități, spre secțiile sportive din cadrul școlilor sportive de elevi, spre cercurile sportive din cadrul caselor și Palatului pionierilor.

Convingerea părinților, în cadrul lectoratelor, vizitelor, adunărilor ș.a., despre importanța colaborării familiei cu școlile sportive de elevi.

Obiective. Continuarea călirii organismului copilului.

Mijloace. Dezvoltarea deprinderilor de igienă în practicarea sistematică a exercițiilor fizice.

Participarea activă la jocurile de mișcare și sportive în aer liber, atît vara cît și iarna, folosind o îmbrăcăminte corespunzătoare.

Folosirea posibilităților pe care le oferă acțiunile din vacanțele școlare (drumeții, excursii, activități sportive în tabere) pentru călirea organismului copiilor.

Obiective. Activizarea respirației și circulației în scopul măririi capacității de muncă a organismului.

Mijloace. Executarea zilnică a gimnasticii de înviorare (acasă, individual sau la școală, în colectiv). Valorificarea posibilităților pe care le oferă, în această direcție, lecțiile de educație fizică și excursiile.

Obiective. Dezvoltarea rezistenței organismului copilului în creștere.

Mijloace. Alternarea rațională a activităților copilului: activitatea pentru pregătirea temelor școlare, pentru ajutorarea părinților la unele treburi gospodărești, activitatea de joc și plimbare în aer liber.

Participarea la drumețiile și excursiile turistice organizate de școală.

B. **Formarea și dezvoltarea calităților fizice de bază (viteza, forța, rezistența, îndemînarea) și a deprinderilor de mișcare necesare în viață și în practicarea diferitelor ramuri de sport.**

Obiective. Dezvoltarea, la un nivel crescut, a vitezei de deplasare și de execuție.

Mijloace. Îndrumarea elevilor către practicarea atletismului și jocurilor sportive.

Pregătirea și trecerea probelor și normelor ce trebuie îndeplinite pe linia educației fizice și a sportului pentru obținerea distincțiilor pionierești.

Participarea, în cadrul clasei și școlii, la spartachiada elevilor și la tetratlonul atletic.

Obiective. Aplicarea în practică a deprinderilor motrice formate.

Mijloace. Participarea la activitățile sportive organizate în cadrul taberelor de odihnă de la munte și mare.

Intensificarea pregătirii fizice individuale în scopul îndeplinirii normelor pentru insigna de polisportiv, corespunzător vîrstei de 11—12 ani.

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale de voință și de caracter.**

Obiective. Formarea atitudinii comuniste față de muncă.

Mijloace. Participarea elevilor la acțiunile organizate în școală pentru amenajarea de baze sportive și la întreținerea acestora.

Participarea elevilor la construirea materialelor didactice și a inventarului sportiv.

Obișnuirea elevilor să facă mișcări și exerciții fizice între orele de clasă, după efectuarea temelor și după deșteptare.

La orele de dirigenție se vor da explicații despre rolul educației fizice în sporirea capacității de muncă fizică și intelectuală. Se va discuta dictonul: „Mens sana in corpore sano".

Obiective. Educarea disciplinei conștiente la elevi.

Mijloace. Executarea exercițiilor de înviorare și folosirea rațională a factorilor naturali.

Exigența crescută în executarea corectă a exercițiilor fizice la aparate; educarea simțului de răspundere prin exerciții din gimnastica de bază și atletism.

Alternarea activităților cu odihna, potrivit cerințelor impuse.

Participarea activă la jocurile de mișcare, pe cît posibil în aer liber, atît vara cît și iarna.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință : bărbăția, curajul, perseverența, dîrzenia.

Mijloace. Folosirea unor aparate care solicită efort crescut și curaj (în gimnastica de bază).

Antrenarea elevilor la activitățile sportive organizate sub conducerea profesorilor de educație fizică și a comandanților de detașamente în tabere.

Obiective. Educarea trăsăturilor de caracter : cinste, corectitudine, modestie, simplitate, spirit de dreptate.

Mijloace. Selecționarea jocurilor dinamice și a exercițiilor fizice în lecții care să ajute la formarea unor trăsături pozitive de caracter.

Complicarea traseelor pentru efectuarea concursurilor de orientare turistică sau a excursiilor turistice.

Stimularea elevilor în rezolvarea anumitor probleme legate de desfășurarea temelor propuse (descoperirea anumitor cote marcate în hărți, găsirea celui mai scurt drum pentru ajungerea la o țintă ascunsă).

Obiective. Educarea elevilor în spiritul colectivismului.

Mijloace. Învățarea oinei și a jocului de handbal în 7; practicarea acestora în cadrul cercului sportiv de la casele și Palatul pionierilor. Observații cu privire la valoarea educativă a acestor jocuri.

Participarea la concursurile sportive organizate în școală și alte localități.

Învățarea jocului de baschet în cadrul cercului sportiv de la casele și Palatul pionierilor.

Obiective. Educarea în spiritul solidarității și al luptei pentru apărarea culorilor asociațiilor școlare și cluburilor sportive din țara noastră.

Mijloace. Conștientizarea scopurilor și a sarcinilor educației fizice în lecțiile teoretice și practice. Înțelegerea valorii educative a sportului.

Folosirea cîntecelor sportive în partea de introducere și de încheiere a lecțiilor de educație fizică.

Lupta pentru victorie pe planul clasei, școlii, comunei, raionului, regiunii, inclusiv pe plan republican.

Corespondența cu elevii din țările socialiste pentru cunoașterea valorilor și a rezultatelor sportive. Informarea elevilor asupra unor rezultate sportive valoroase obținute în alte țări ale lumii.

Excursii și vizite, marșuri și jocuri care ajută la cunoașterea patriei.

Organizarea de jocuri și concursuri cu teme sportive care să solicite elevilor inițiativă, încredere în forțele proprii, respect față de adversar (jocuri de orientare turistică și jocuri pregătitoare pentru jocurile sportive).

Încredințarea de sarcini concrete — în funcție de particularitățile individuale ale elevilor — pe timpul desfășurării jocurilor sau exercițiilor fizice, în scopul eliminării unor ezitări sau a corectării unor atitudini negative și promovării celor pozitive.

D. **Însușirea unor cunoștințe necesare înțelegerii științifice a problemelor privind sănătatea și boala ; formarea și dezvoltarea unui comportament igienic.**

Obiective. Transmiterea unor cunoștințe noi ; consolidarea și dezvoltarea cunoștințelor însușite în clasele I—IV.

Mijloace. Consolidarea și dezvoltarea cunoștințelor privind modul de îmbolnăvire în maladiile contagioase (lanț epidemiologic, sursă de infecție, cale de transmitere, organism receptor) ; însușirea de cunoștințe despre bolile cu transmisie digestivă, aerogenă, de la animal la om etc. și despre măsurile profilactice respective.

Demonstrații efectuate de medic sau de profesorul de științele naturii la microscop, prezentări de planșe, scheme, expoziții sanitare, diafilme, experiențe de laborator.

În mediul rural, în cadrul temelor de educație sanitară efectuate la orele de dirigenție se va insista asupra bolilor care se transmit de la animale la om, și a toxicității insecto-fungicidelor precum și asupra măsurilor profilactice.

Demonstrații practice efectuate de medic sau profesorul de științele naturii privind importanța amplasării fîntînilor mai sus față de closet și de alte surse de impurificări ; prezentarea la microscop a unor probe de apă impurificată din fîntîni neigienice ; cunoașterea măsurilor de folosire igienică a fîntînilor, de recondiționare, asanare și dezinfecție.

Instruirea elevilor de către medic și diriginte, privind alimentația rațională ; igiena alimentelor ; igiena gurii și a dinților.

Expuneri ale medicului în cadrul ședințelor cu părinții, privind organizarea în familie a măsurilor profilactice în bolile transmisibile.

Instructorii-maiștri și diriginții se vor îngriji ca în cadrul instructajului făcut înaintea începerii unei noi operații de muncă și pe parcursul activității elevilor să ia măsuri de securitate a muncii și să facă cunoscute elevilor măsurile de igienă și protecția muncii. Urmărirea în cadrul vizitelor ce se fac în diferite întreprinderi a aspectelor legate de ocrotirea sănătății muncitorilor.

Transmiterea unor cunoștințe privind prevenirea accidentelor de casă și de stradă. În tabere și colonii, precum și cu ocazia excursiilor și drumețiilor școlare, medicul și profesorul de educație fizică vor explica în prealabil elevilor unele reguli elementare de igienă și unele măsuri ce trebuie aplicate pentru prevenirea accidentelor.

Obiective. Consolidarea deprinderilor și obișnuințelor igienice formate anterior, formarea și dezvoltarea unor noi obișnuințe.

Mijloace. Urmărirea în continuare de către diriginte și cadrele medico-sanitare a respectării de către elevi a obișnuințelor de igienă individuală, alimentație rațională, igiena alimentului, igiena pregătirii lecțiilor ; dezvoltarea și fixarea acestora.

Convorbiri și conferințe ale cadrelor medico-sanitare și lecții în cadrul orelor de dirigenție, filme, diafilme, difuzări de broșuri educative-sanitare privind igiena individuală, igiena bucodentară, igiena alimentației, regim rațional de alimentație, activitate și odihnă.

Obiective. Dezvoltarea în continuare a unui comportament igienic conștient; urmărirea integrării acestuia în comportamentul zilnic de viață și muncă.

Mijloace. Determinarea elevilor de a acționa cu convingere în folosul sănătății proprii și colective, pentru dezvoltarea armonioasă a organismului și întărirea acestuia prin respectarea regimului rațional de activitate și odihnă.

Lecții teoretice și demonstrații practice privind acordarea primului ajutor.

Organizarea de colective sanitare pe clasă cu responsabilități pentru fiecare elev și rotarea lor periodică, pentru urmărirea aplicării de către elevi a măsurilor de igienă individuală și colectivă. Menținerea obișnuinței de control în cadrul formei: „5 minute control și autocontrol igienic".

Consfătuiri medico-pedagogice efectuate de medici și diriginți cu părinții la școală, pe teme ca: „Regimul zilnic al preadolescentului", „Particularitățile anatomo-fiziologice ale preadolescentului", „Igiena individuală a preadolescentului" etc.

Conducerea școlii și medicul școlar asigură condițiile necesare aplicării regulilor igienice și funcționării postului de prim ajutor pe școală.

Urmărirea ca mobilierul școlar să fie adecvat dezvoltării fizice a elevilor, pentru a asigura o creștere corectă și armonioasă a organismului.

CLASELE VII—VIII

A. Dezvoltarea fizică normală, armonioasă a elevilor, activizarea marilor funcțiuni vitale în scopul măririi rezistenței și a capacității de muncă a organismului.

Obiective. Favorizarea dezvoltării fizice normale, armonioase a organismului elevilor; menținerea și consolidarea ținutei corecte a corpului.

Mijloace. Practicarea sistematică a exercițiilor care au influență în asigurarea dezvoltării fizice normale a organismului elevilor; gimnastică igienică zilnică; călirea organismului în aer liber și la soare.

Intervenția cadrelor didactice, comandanților de pionieri și a părinților pentru o corectă ținută a elevilor în diferitele activități ce se desfășoară în școală, în familie sau în cadrul organizațiilor de pionieri.

Îndrumarea părinților, în cadrul lectoratelor, în menținerea și consolidarea ținutei, a formării deprinderilor corecte de mișcare la elevi.

Obiective. Dezvoltarea capacității de muncă a elevilor și mărirea rezistenței organismului acestora la acțiunile mediului înconjurător.

Mijloace. Executarea zilnică a unor complexe de exerciții de gimnastică de înviorare (10—12 exerciții repetate de 3—4 ori fiecare).

Participarea la acțiunile organizate de școală pentru amenajarea de baze sportive simple în curtea școlii, la întreținerea lor.

Participarea la activitățile sportive organizate în școală, precum și la cele din cadrul taberelor.

Participarea la excursiile turistice, pe jos și cu bicicleta.

B. **Formarea și dezvoltarea calităților fizice de bază (viteza, forța, rezistența, îndemînarea) și a deprinderilor de mișcare necesare în viață și în practicarea diferitelor ramuri de sport.**

Obiective. Dezvoltarea, corespunzătoare particularităților de vîrstă ale elevilor, a calităților fizice de bază și perfecționarea deprinderilor motrice cu caracter aplicativ.

Mijloace. Organizarea unor jocuri de mișcare și exerciții fizice în legătură directă cu pregătirea elevilor pentru munca fizică (exemplu, jocuri de mișcare cu teme: tăiatul lemnelor, culesul recoltei, transportul unor obiecte — individual și în colectiv — exerciții și ștafete cu accent pe cățărare, tîrîre, escaladarea unor obstacole).

Îndrumarea elevilor spre diferite secții ale școlilor sportive de elevi.

Participarea la excursiile pregătitoare pentru efectuarea turismului.

Pregătirea în continuare și trecerea probelor sportive pentru obținerea distincțiilor pionierești.

Practicarea în continuare a jocurilor de handbal în 7, a baschetului și a oinei.

Învățarea jocului de volei și practicarea lui în cadrul taberelor de vară, în cadrul activităților sportive din școală, la cluburile sportive, în cercul sportiv de la casele pionierilor, precum și la bazele sportive din localitate.

Pregătirea și trecerea normelor pentru obținerea „insignei de polisportiv" corespunzător vîrstei de 13—14 ani.

Participarea în concursurile sportive tradiționale ale organizației de pionieri: spartachiada pionierilor și școlarilor precum și la tetratlonul atletic.

Participarea la campionatele și concursurile republicane școlare, conform aptitudinilor pe care le manifestă elevii din aceste clase.

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale, de voință și de caracter.**

Obiective. Educarea atitudinii comuniste față de muncă, față de bunurile materiale sportive.

Mijloace. Elevii vor fi antrenați în construcția și amenajarea unor baze sportive (groapă de sărituri, pistă de alergări, terenuri de volei, handbal, portic pentru gimnastică etc.).

Confecționarea și repararea unor materiale sportive: mingi, plase de volei, materiale pentru atletism etc.

Temă la ora de dirigenție: „Rolul muncii în obținerea rezultatelor sportive superioare".

Obiective. Educarea disciplinei conștiente.

Mijloace. În cadrul lecțiilor și al competițiilor sportive, se vor încredința sarcini concrete mai grele; se vor stimula și antrena în special elevii care manifestă un curaj slab, timiditate, lipsă de inițiativă; li se va sădi încrederea în forțele proprii,

punîndu-i să execute diferite exerciții și dîndu-li-se de rezolvat sarcini concrete în diferite jocuri dinamice.

Executarea zilnică a complexelor de exerciții de înviorare acasă sau la școală, sub supravegherea cadrelor didactice.

Participarea la spartachiada pionierilor și școlarilor. Participarea la 2—3 excursii cu durata de două sau mai multe zile.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință și de caracter.

Mijloace. Creșterea exigenței elevilor pentru respectarea regulilor de joc, cultivarea dragostei față de diferitele ramuri ale sportului.

Participarea la activitățile sportive organizate sub conducerea profesorului de educație fizică sau a comandantului de pionieri în cadrul taberelor.

Organizarea de întîlniri cu sportivi fruntași al căror drum spre cucerirea gloriei sportive constituie o pildă de perseverență și voință.

Obiective. Formarea spiritului colectiv.

Mijloace. Participarea elevilor la diferite exerciții, sub formă de joc: a) jocuri acrobatice („Echilibru pe mîini", „Oprire răsturnată", „Lăcusta", „Tigrul sare", „Morișca"); b) jocuri pe aparate („Ștafeta alpiniștilor", „Care pe care?", „Șerpuire printre bare", „Cine trece?", „Funicularul", „Încalecă fără mîini!" „Capcana", „Grăbește răsturnarea"); c) jocuri de sărituri („Căprioara urmărită", „Torente de sărituri", „Calul cu două șei" etc.).

Învățarea și perfecționarea jocurilor de echipă: volei, handbal, baschet. Înțelegerea valorii educative a acestor jocuri în formarea spiritului colectivist la elevi.

Obiective. Dorința de a ridica prin cultură fizică și sport prestigiul patriei noastre socialiste.

Mijloace. Introducerea gradată, corespunzător particularităților de vîrstă, a sarcinilor pe care le au de îndeplinit elevii; complicarea regulilor de joc, precum și urmărirea respectării lor întocmai în cadrul activităților ce se organizează cu elevii (jocuri de mișcare, exerciții de ansamblu, concursuri sportive și de orientare turistică, excursii).

În lecții teoretice și în activitatea practică de educație fizică și sport se vor face cunoscute elevilor realizările și recordurile pe plan național și internațional dobîndite de elevii și sportivii nostri fruntași.

Temă la ora de dirigenție: „Rolul turismului în educația cetățenească".

Se va cultiva sentimentul de respect reciproc și de admirație pentru sportivii din întreaga lume care prin muncă asiduă s-au ridicat pe culmile gloriei și au făcut faima țării.

În excursiile și drumețiile prin țară se vor reactualiza și îmbogăți cunoștințele elevilor cu privire la trecutul de luptă al poporului nostru și la bogățiile și frumusețile patriei noastre.

Elevii vor fi ajutați să înțeleagă că prin contribuția lor la învățătură și în sport dovedesc dragoste și atașament față de P.C.R., dragoste față de Republica Socialistă România, față de poporul român.

D. Însușirea unor cunoștințe necesare înțelegerii științifice a problemelor privind sănătatea și boala; formarea și dezvoltarea unui comportament igienic.

Obiective. Dezvoltarea cunoștințelor transmise în clasele anterioare și însușirea unor cunoștințe științifice noi.

Mijloace. Dezvoltarea la lecțiile de igienă, anatomie și fiziologia omului și în orele de dirigenție pe teme de igienă a cunoștințelor privind profilaxia bolilor transmisibile: testări biologice, vaccinări, măsuri de dezinfecție, igiena personală și a mediului. Înțelegerea științifică a relațiilor dintre mediu și organism și a importanței acestora sub raportul sănătății.

Transmiterea de cunoștințe și explicarea importanței factorilor de mediu social, fizic și biologic pentru ocrotirea sănătății (la lecțiile de igienă).

Completarea cunoștințelor privind anatomia și fiziologia diferitelor aparate și sisteme cu noțiuni de igienă și profilaxia bolilor transmisibile. (De exemplu: la aparatul digestiv, respirator, circulator, sistemul osteo-muscular, nervos etc., la lecțiile de anatomie și fiziologia omului).

Cunoștințe despre influența dăunătoare a alcoolului și a tutunului asupra sănătății (în orele de dirigenție și igienă).

Discuții în cadrul orelor de dirigenție pe teme ca: „Ce trebuie să fac pentru a-mi întări sănătatea, pentru a fi puternic și viguros". Instruirea elevilor asupra felului cum trebuie să contribuie la apărarea sănătății colectivității în mijlocul căreia trăiesc; discuții și propuneri în acest sens.

Dezvoltarea cunoștințelor privind igiena alimentelor și valoarea unei alimentații raționale (la lecțiile de igienă și la orele de dirigenție pe teme educativ-sanitare).

Demonstrații practice cu elevele privind: pregătirea culinară a alimentelor (de exemplu, cum se asigură o hrană bogată în vitamine și alți factori nutritivi de bază); diferențierea alimentelor proaspete de cele alterate; păstrarea și conservarea igienică a alimentelor.

Transmiterea la lecțiile de educație fizică a unor noțiuni privind igiena diferitelor sporturi.

Inițierea elevilor în problemele igienei și educației sexuale, pornind de la aspectele naturale, firești, de la cunoștințele elevilor din domeniul regnului vegetal și animal. Prezentarea problemelor sexuale în strînsă legătură cu sentimentul dragostei. Legătura dintre sexualitate și sănătatea omului.

Cultivarea unor opinii juste privind relațiile dintre sexe. Formarea convingerii elevilor asupra faptului că sentimentul prieteniei, al respectului reciproc, trebuie să constituie baza relațiilor dintre sexe.

Transmiterea de către medic a cunoștințelor științifice necesare pentru formarea convingerii că viața sexuală timpurie este dăunătoare sănătății. Formarea unor noțiuni elementare privind bolile venerice și prevenirea acestora.

Consultații individuale și colective, pe grupe de același sex, date de medicul școlii sau al circumscripției sanitare, pentru lămurirea științifică a problemelor ridicate de către elevi.

Transmiterea noțiunilor elementare de igienă individuală, punîndu-se accent pe igiena intimă a fetelor, zilnic și în perioada menstruală (numai separat pe sexe).

Îndrumarea organizată a părinților, pe baza unei tematici aprobate de organele sanitare raionale și de învățămînt, în legătură cu munca de educație sexuală pe care trebuie să o desfășoare în familie. Organizarea, în acest scop, de conferințe, consultații, prezentarea unor diafilme, filme, difuzarea de broșuri.

Obiective. Formarea unui comportament corespunzător cerințelor igienice ale conviețuirii sociale privind igiena mediului, a locuinței, blocului, cartierului și a locului de muncă.

Mijloace. Antrenarea elevilor de către profesorii-diriginți și cadrele medico-sanitare în realizarea și respectarea măsurilor igienice (ordine, curățenie, aerisire etc.) necesare vieții în colectivitățile de copii: cămine, internate, cantine, cluburi etc.

Mobilizarea elevilor pentru aplicarea în viața cotidiană a unui regim de cruțare nervoasă, prin introducerea în timpul liber (în cămine și internate) a unor activități recreative, îmbinînd rațional activitatea de pregătire a lecțiilor cu odihna activă.

Organizarea în cadrul colectivităților de elevi (cămine, internate, cantine, școli) a unor concursuri pe teme ca: „Pentru cel mai îngrijit dormitor", „Pentru cea mai curată clasă" etc., cu atribuire de premii în materiale educativ-sanitare și eventuale diplome de „clasă fruntașă", „dormitor fruntaș" etc. în ordine și curățenie. Mobilizarea elevilor de către profesorii-diriginți și cadrele medico-sanitare pentru a participa la efectuarea unor măsuri profilactice ce se iau în mediul școlar și familial.

Semnificații ale planificării în sistemul activității educative

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
șef sector
Institutul de științe pedagogice

Necesitatea și rolul planificării în procesul educativ, putința de a întocmi planuri viabile, limitele programării în acest domeniu constituie încă obiecte de discuții și controverse, atît în literatura pedagogică cît și în practica educatorilor.

În esență, pozițiile se situează pe o traiectorie care are ca puncte limită, pe de o parte, negarea posibilității de a planifica munca educativă și, pe de alta, ștergerea oricăror deosebiri între modul planificării acestei munci și programele ori planificările calendaristice pentru predarea disciplinelor școlare. *Precizăm de la început că, în concepția noastră asupra sistemului muncii educative, acordăm planificării un rol deosebit de important — ea înlesnind chiar constituirea sistemului ca atare — și totodată considerăm că atît programarea procesului educativ cît și întocmirea planurilor de muncă trebuie să poarte o amprentă specifică, deosebită de cea a activității instructive.* Această concepție se fundamentează pe date desprinse din cercetările noastre experimentale, urmărind diferite teme din domeniul muncii educative (colaborarea școlii cu familia, activitatea educativă la clasele I—IV la care predau mai multe cadre didactice, sistemul muncii educative în școala generală).

Rezervele, scepticismul sau chiar înlăturarea posibilităților de a planifica acțiunile educative se întemeiază pe argumente ce decurg din natura procesului educativ care — potrivit adepților acestor poziții — ar fi incompatibilă cu încadrarea în rigorile planificării. Se citează, în acest sens, de obicei: varietatea și complexitatea obiectivelor, bogăția de metode și mijloace care trebuie îmbinate în mod specific, durata relativ mare și greu de determinat matematic, necesară pentru a face bilanțul reușitei influențelor educative, ca și dificultățile de a coordona aceste influențe. După părerea noastră, avem într-adevăr în față realități care justifică structurarea unei anumite concepții privind planificarea muncii educative — deosebite de domeniul strict al instrucției, dar nu sîntem îndreptățiți să considerăm că planificarea este imposibilă și inutilă. Pentru a demonstra temeiurile acestei poziții, să analizăm — sub aspectul elementului programatic — conținutul, metodica, durata, continuitatea procesului educativ și coordonarea activității factorilor care realizează educația în școală.

A. *Claritatea scopului, întinderea ariei de probleme cuprinse în atenția educatorului simultan și succesiv, ierarhizarea obiectivelor la un moment dat și în perspectivă — reprezintă chestiuni fundamentale pentru orientarea conținutului muncii educative, pentru închegarea sistemului acestei munci.* Ceea ce trebuie evidențiat în prim plan aici este *caracterul conștient al intervențiilor educative*, subordonate scopului general, de formare multilaterală a personalității copilului, tînărului. În această accepție, avem de a face cu un sistem închegat de acțiuni, care urmăresc îndeplinirea anumitor obiective dinainte stabilite. Criteriile în funcție de care se stabilesc obiectivele decurg din sarcinile social-politice ale societății noastre, ale momentului istoric, ale condițiilor concrete în care se desfășoară procesul educativ. Să exemplificăm această triplă determinare a obiectivelor[1]. Conform sarcinilor educației comuniste, dezvoltarea sentimentelor superioare, ale dragostei de patrie, popor, partid, educarea atitudinii în care se manifestă patriotismul activ, reprezintă un obiectiv deosebit de important. Documentele de partid și de stat, materialele publicate în presa noastră — în special cele referitoare la vizitele conducătorilor de partid și de stat în diferite regiuni ale patriei — au scos în evidență semnificația puternică a cultivării tradițiilor revoluționare ale poporului. Pornind de la aceste sarcini și indicații, educatorii își propun ca obiective imediate valorificarea materialului local, cunoașterea de către elevi a contribuției la făurirea istoriei, a luptei duse de popor pe locurile unde ei trăiesc azi, a aportului la cuceririle revoluționare, la cultura națională, a unor personalități care au purtat departe faima comunei, orașului, regiunii lor, faima patriei noastre. Dacă acesta este — în mare — unul din obiectivele urmărite în scopul educării elevilor în spiritul patriotismului socialist, el trebuie dimensionat pe măsura receptivității colectivului de elevi, ținîndu-se seama ca acțiunile educative prin care se înfăptuiește obiectivul să contribuie la îmbogățirea cunoștințelor necesare formării anumitor noțiuni și convingeri, la educarea sentimentelor patriotice, la constituirea unor deprinderi de comportare conforme normelor de conviețuire în societatea noastră. Nu trebuie pierdută din vedere, în același timp, manifestarea asupra elevilor a unor influențe negative, lupta pentru frînarea sau limitarea acțiunii acestor influențe care îngreuiază procesul educației organizat. Apare clar, și numai pe baza exemplului precedent, că educatorul are permanent în față o multitudine de obiective. Fără structurarea lor într-o unitate, fără sistematizarea și ierarhizarea lor, nu se poate constitui o acțiune educativă eficientă, științific fundamentată. Programarea, planificarea reprezintă o cerință a sistemului muncii educative, asigurînd cuprinderea tuturor obiectivelor ce trebuie atinse, ordinea și succesiunea lor logică, gradată.

În legătură cu modul de structurare a obiectivelor există păreri diferite; pe de o parte, cunoaștem adepți ai concentrismului în munca educativă, pe de alta, se exprimă și aderiuni pentru o parcurgere lineară a obiectivelor acestei munci. Întrepătrunderea puternică a fenomenelor psihice, a planului afectiv cu cel intelectual și cu cel etic, a laturilor personalității, a trăsăturilor de voință și caracter reprezintă realități care se opun simplificărilor unei concepții strict lineare asupra educației, potrivit căreia ne-am ocupa întîi de formarea unor deprinderi elementare de conduită și apoi am trece la acte superioare de conștiință — convingeri, sentimente. Nu-i însă mai

[1] Vezi și Ion Drăgan, *Cu privire la planificarea, pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1964.

puțin adevărat că, în condițiile complexității de obiective, caracteristică sistemului nostru educativ, nici simpla reluare concentrică nu ne satisface. Considerăm că soluția optimă este oferită de conceperea unei dinamici a obiectivelor muncii educative, în care să se îmbine elemente ale mersului linear cu cele ale concentrismului. *În acest proces dialectic, pornim, de la început, pe toată aria de formare a personalității, gradăm și completăm permanent, polarizînd mereu în jurul unor verigi principale și încheiem treptat acele obiective considerate atinse, depășite.*

De exemplu, urmărind educarea elevilor în spiritul colectivismului, programăm, încă din clasa I, obiective care vizează formarea noțiunilor etice de tovarăș, prieten, ajutor reciproc, critică și autocritică etc., veghem la stabilirea unor relații corecte în colectivul clasei, la susținerea acestor relații prin convingeri și sentimente referitoare la frumusețea și bogăția activității colective, la formarea unor trăsături de caracter proprii omului care trăiește în colectiv. Considerăm că educarea opiniei publice reprezintă o verigă principală în acest proces și concentrăm deci atenția asupra acțiunilor educative care concură în mod special la constituirea opiniei publice, fără a neglija, desigur, celelalte obiective. Dacă la un moment dat — să presupunem că aceasta se întîmplă prin clasa a VI-a — constatăm că în colectivul nostru de elevi pîra a încetat să mai fie o problemă, că în locul ei se manifestă critica deschisă, constructivă, putem să înlocuim grija de combatere a unor reclamații puerile, cu caracter de pîră, cu preocupări tintind ducerea mai departe a pregătirii elevilor pentru a înțelege și trăi viața de colectiv. Asemenea „joc" al obiectivelor se petrece pe toate planurile, pe toate laturile educației comuniste. El nu izvorăște însă din improvizație, din impresii subiective ale educatorului, din preferințele lui — ci este rodul unor deliberări, al cîntăririi sarcinilor educației, al raportării lor la elevii reali cu care se lucrează, la rezultatele obținute, la perspectivele procesului educativ.

Trebuie combătută cu tărie acea atitudine de superficialitate și diletantism a educatorului care simplifică obiectivele muncii sale și consideră că face educație multilaterală numai prin faptul că își prevede în plan cîteva obiective disparate, spicuite la întîmplare, vizînd dezvoltarea fizică a elevilor, aspecte de ordin intelectual, etic, estetic, educația lor politehnică. Fără ca aceste obiective să fie integrate în sistem, fără a decurge logic din el, fără a fi precedate și consolidate de alte obiective și acțiuni, — nu putem considera bine conceput conținutul muncii educative și, de altfel, chiar eficiența redusă a acestei munci dovedește că nu s-a pornit la drum cu stabilirea judicioasă a obiectivelor.

Specificitatea obiectivelor, raportarea lor la condițiile concrete ale școlii și clasei sînt înțelese uneori prin prisma unor semnificații care se îndepărtează de concepția științifică asupra educației. Aceasta se întîmplă datorită interpretării simpliste a principiului accesibilității — în funcție de particularități de vîrstă și individuale, ca și în funcție de nivelul general de educație al unui anumit colectiv de elevi. Nu ne este îngăduit de pildă ca, pe temeiul vîrstei mici a elevilor, al muncii educative nesatisfăcătoare în trecut, al condițiilor educative din unele familii — să coborîm exigențele, să rămînem la un plan elementar, redus. Nu ne este îngăduit să ne situăm în urma evoluției copilului, „respectîndu-i" particularitățile, cînd putem stimula, înlesni, evoluția lui mai rapidă și mai complet înfăptuită. Problema se pune la fel cînd este vorba de procesul educativ în școlile sătești. Avem planuri de învățămînt, programe și manuale unice,

pentru că exigența față de pregătirea cadrelor se situează în țara noastră la un nivel superior. Sînt justificate, în aceste condiții, diversificări în procesul educației ? La încheierea școlii generale, considerăm că toți absolvenții trebuie să corespundă sarcinilor educației comuniste multilaterale. O anumită deosebire în sistemul obiectivelor poate fi înfăptuită pe parcurs, nu însă situînd satul sub realizările în această direcție ale școlilor din oraș, ci dimpotrivă, intensificînd munca educativă cu colectivele de elevi care au mai multe greutăți în atingerea unui plafon superior sub aspect educativ.

B. Lipsa unei tratări sintetice a *metodelor, mijloacelor și acțiunilor educative* — unificate într-o metodică a educației — este resimțită desigur ca o dificultate de către practicieni. De aici și unele aspecte deficitare cum sînt : nefolosirea unui registru mai variat de metode, insuficienta adecvare a metodelor la obiectivele și la condițiile specifice ale colectivului de elevi, tratarea copiilor în mod nediferențiat, după particularitățile lor individuale. Acolo unde apar asemenea caracteristici negative de ordin metodic, eficiența intervențiilor educative este redusă.

În școlile noastre se programează mai ales acțiuni bazate pe metode verbale. Convorbirile, referatele, expunerile dețin primul loc în ierarhia arsenalului metodic. Bine orientate în privința conținutului, corect construite din punct de vedere logic, didactic, ca tehnică metodică, ele contribuie la îmbogățirea cunoștințelor elevilor, la formarea noțiunilor etice și chiar a unor convingeri, la educarea sentimentelor superioare. Aceste metode au însă un efect mai redus asupra transformării cunoștințelor în motive de acțiune, asupra formării atitudinilor etice și a comportamentului elevilor. Este necesar să se realizeze mai intens antrenarea colectivului clasei, angajarea fiecărui membru al lui, în fapte la care aderă afectiv și care îl pun în situația de a confrunta motivele, atitudinile cu norme de comportare cunoscute și apreciate de el. Pentru aceasta *trebuie extinse metodele care lărgesc participarea efectivă a elevilor la activități colective, sporind manifestările lor independente, inițiativa, spiritul creator.* Excursiile și drumețiile, organizarea unor manifestări artistice, sportive, culturale, participarea la activități obștești, la brigăzi de cercetare a naturii și trecutului locului natal sînt numai cîteva din acțiunile și metodele care pot îmbogăți munca educativă.

Din dorința folosirii unei varietăți de mijloace metodice, mulți educatori își programează într-adevăr asemenea căi și mijloace. Mulți obișnuiesc ca atunci cînd o acțiune le reușește, să o repete ; dacă, dimpotrivă, efectul este ratat în parte, ei renunță total la acea acțiune pe viitor, fiind considerată nepotrivită. Oarecare nepotrivire poate fi reală — fie în raport cu obiectivul pentru înfăptuirea căruia se folosește procedeul, metoda, fie în raport cu nivelul educativ al colectivului de elevi, cu situația concretă dată. Faptul că o acțiune sau o metodă a dat rezultate bune în munca unui coleg sau în propria activitate nu constituie în general o garanție de succes. Condițiile concrete în care se va încadra acțiunea sau metoda respectivă trebuie cîntărite cu grijă. De exemplu, dacă un colectiv de elevi reacționează pozitiv cînd i se profilează perspectiva alcătuirii unui album cu ilustrații, în scopul cunoașterii ținutului natal, este posibil să nu izbutim a mobiliza elevii în aceeași măsură la întocmirea unui album asemănător, pe altă temă, într-o etapă cînd interesele, preocupările, năzuințele colectivului sînt atrase spre alte obiective. În această situație, ar fi mult mai bine primită, de pildă, ideea organizării

unei excursii, alcătuirea unei culegeri din folclorul regiunii etc.

Așa cum la o analiză a obiectivelor, a conținutului muncii educative, apare elementul de dinamică, de permanentă trecere către obiective mai complexe, tot astfel și sistemul metodelor cunoaște, în cadrul diversității sale de forme, procedee și acțiuni în folosirea cărora trebuie observată o anumită gradare. Dacă planificăm convorbiri etice în toate clasele (respectînd bineînțeles deosebiri de tematică și de desfășurare, în funcție de vîrsta elevilor) dacă există aproape unanim acord în a considera referatul propriu, eficace abia la clase mai mari, în clarificarea altor probleme metodice stăruie încă oarecare inerție, rezervă. Clasele I—IV, în special după introducerea experimentală a sistemului de predare de către mai multe cadre didactice, au adus pe prim plan nu numai necesitatea precizării conținutului muncii educative ci și adecvarea metodelor. Trebuie realizat mai mult aici pe linia acelor elemente metodice proprii vîrstei elevilor, pe antrenarea lor în acțiuni cu caracter de joc (concursuri, întreceri, călătorii imaginare, focuri de tabără), trebuie încurajată munca de creație, activitatea independentă, organizîndu-se expoziții cu lucrări personale, stimularea elevilor de a participa la activități organizate de casele și Palatul pionierilor, cluburi sportive. Programînd experimental asemenea acțiuni la o serie de elevi (cl. I—IV) din Școala generală nr. 5 din București, am obținut rezultate deosebite în direcția educației lor multilaterale, cît și în ce privește verificarea valorii metodelor folosite.

Preadolescenții și elevii ultimelor clase ale școlii generale trebuie să beneficieze și ei de acțiuni și măsuri educative care să satisfacă năzuința lor de independență, setea de cunoștințe, dorința de acțiune. Va fi greu să se realizeze, mai ales la aceste clase, atitudinea conștient disciplinată, prin dispoziții și pedepse, prin norme restrictive, fără a canaliza energia copiilor spre acțiuni interesante, fără a ne adresa rațiunii, voinței, afectivității lor, fără a lăsa oarecare joc liber inițiativei, spiritului de răspundere al elevilor. Chiar planuri judicios întocmite sub raportul adecvării metodicii la particularitățile generale ale clasei sînt adesea deficitare pentru că se are în vedere numai colectivul de elevi ca unitate nediferențiată și nu copiii reali, deosebiți unii de alții. Formulări ca : „voi vizita elevii acasă", „voi combate pregătirea în asalt pentru lucrările de control", „încurajarea prieteniilor întemeiate pe baze sănătoase" reprezintă insuficiente concretizări, în planul muncii educative, nu directivează destul de precis educatorul spre soluționarea optimă, diferențiată a problemelor clasei. Nu este vorba aici de aspectul formal, de trecerea în plan, neapărat, a numelor elevilor vizați în special prin anumite măsuri, ci de a se cunoaște exact cu ce elevi și cum se va lucra în fiecare caz. Pe fondul măsurilor și metodelor comune colectivului, intervențiile individualizate vin să sporească eficiența muncii educative cu clasa, prin activizarea fiecărui elev, prin valorificarea contribuției proprii, în conformitate cu aptitudinile, preocupările, interesele lui. Bineînțeles că numai pe baza unei cunoașteri temeinice a fiecărui elev este posibilă alegerea celor mai eficiente mijloace de influențare a dezvoltării sale și totodată a dezvoltării întregului colectiv. Adesea, individualizarea metodelor educative se realizează numai la cele două extremități ale colectivului : ea cuprinde elevii buni, ale căror însușiri pozitive sînt promovate, dezvoltate și totodată se încearcă înlăturarea a ceea ce este rău în caracterul și comportarea „elevilor problemă". Este exclus de aici marele număr al copiilor care nu se evidențiază nici prin con-

tribuții speciale la reușita acțiunilor clasei, nici prin abateri disciplinare ori rezultate slabe la învățătură. La adăpostul lipsei de preocupare a educatorului de a stimula spre mai bine, acești elevi rămîn plafonați la nivelul atins, mediocri, șterși, uneori mocnind porniri, tendințe care, în anumite condiții, se pot dezvolta spre antisocial, spre spirit de frondă sau duplicitate.

O bună cunoaștere a colectivului și a fiecărui elev în parte nu se mărginește la stabilirea a ceea ce reprezintă acest colectiv și membrii săi într-un anumit moment. Dezvoltarea copiilor, procesul educativ însuși, au un caracter dinamic, parcurg diferite etape. De aici și necesitatea atitudinii diferențiate a educatorului de la o etapă la alta, a adaptării măsurilor educative la specificul transformărilor calitative prin care trec elevii.

Din sistemul metodelor noastre educative, chiar cînd ne referim numai la școala generală, nu trebuie să lipsească preocupările pentru îmbinarea procesului educativ cu cel de autoeducație. În această perioadă doar pregătim elevul pentru ceea ce constituie în sens strict autoeducația, dar trebuie început din vreme. Pe de o parte, este necesar să-i înlesnim cunoașterea de sine și cunoașterea obiectivelor educației. Pe de altă parte, elevii trebuie antrenați în exerciții de dobîndire a anumitor însușiri morale, de călire a voinței, de manifestare a perseverenței în ducerea cu bine la capăt a acțiunilor, în învingerea greutăților, de curaj, cinste, modestie, inițiativă, de înfrînare conștientă a unor acțiuni, de subordonare a intereselor proprii celor ale colectivului. Considerăm deosebit de valoroasă concepția exprimată de V. A. Suhomlinski [2] și anume că autoeducația începe cu grija omului pentru alt om, propunîndu-se în acest scop antrenarea adolescentului în educarea unui coleg mai mic. Adăugăm însă că educatorul adult trebuie să vegheze și să conducă, în fond, acest proces care nu poate rămîne în sarcina elevului mai mare. În aceeași ordine de idei, considerăm că trebuie revizuită și metoda organizării ajutorului reciproc la învățătură, între colegii de clasă. În formele frecvent folosite acum, eficiența lui este redusă, datorită lipsei de experiență didactică și educativă a copiilor de la care se pretinde să completeze și chiar să suplinească uneori munca profesorului.

Pentru a înlesni procesul de autoeducație, orele de dirigenție în care se face analiza muncii reprezintă un bun mijloc de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor, a cerințelor ce le stau în față. Bilanțul prilejuit de aceste ore este necesar să depășească însă simpla enumerare cantitativă a rezultatelor la învățătură, să pătrundă în analiza cauzelor acestor rezultate, prinzînd în analiză și fapte de ordin educativ mai profund, mai subtil, în afara obișnuitelor moralizări în legătură cu abaterile disciplinare. Pentru a contribui la îmbunătățirea situației, asemenea analize nu este bine să fie lăsate la încheierea trimestrului, ci, în funcție de ceea ce s-a dobîndit cu clasa, să se facă la o scurtă perioadă după începerea lui. Stimulînd elevii să-și spună deschis părerea, învățătorul, dirigintele nu trebuie să-și rezerve doar rolul de a-i antrena în discuții. Să nu pierdem din vedere faptul că, mai ales la clasele mici, elevii au mai mult de profitat ascultînd o analiză substanțială, făcută de cadrele didactice, chiar dacă ei vorbesc mai puțin în aceste ore. Ar fi de dorit, totodată, să nu se mai recurgă la stimulente de ordinul „angajamentelor" spre formularea cărora elevii sînt mai mult sau mai puțin forțați și care rămîn adesea în stadiul de declarații neconvingătoare — deci for-

[2] V. A. Suhomlinski, *Educația și autoeducația*, „Sovietskaia pedagogika", nr. 12/1965.

male, cu atît mai mult cînd nici nu se urmăreşte ulterior îndeplinirea lor.

Ceea ce considerăm esenţial în legătură cu metodica muncii educative este *necesitatea de a se acorda atenţie îmbinării metodelor de influenţă directă asupra elevilor cu metode care lasă acestora treptat libertate de acţiune independentă, îmbinării metodelor de îndrumare şi control cu cele de autocontrol şi autoconducere şi, în general, conceperea şi folosirea fiecărei metode ca un element în cadrul sistemului metodelor, acesta din urmă fiind, la rîndul său, parte componentă a unei unităţi mai cuprinzătoare: sistemul muncii educative.*

C. Pentru realizarea *continuităţii* şi *gradării* în munca educativă, o deosebită importanţă are perspectiva educatorului asupra dialecticii obiectivelor şi metodelor, *plasarea şi desfăşurarea lor în timp, ordinea în care se succed*, coexistenţa mai multor obiective, reluarea pe alt plan a unora dintre ele.

Pe bună dreptate se consideră că nu pot fi fixate termene calendaristice precise la care să se prevadă încheierea anumitor procese educative, tot astfel cum nu se poate determina în mod strict punctul de pornire în educarea anumitor trăsături de caracter, acte de comportare. Adăugînd faptul că rezultatele muncii educative nu se manifestă absolut imediat după desfăşurarea unor acţiuni şi că uneori aceste rezultate pot fi deosebite, contradictorii chiar, de la o etapă la alta, sîntem îndreptăţiţi să admitem că într-adevăr, în domeniul educaţiei, simultaneitatea şi succesiunea acţiunilor trebuie interpretate altfel decît în procesul instructiv unde continuitatea se obţine mai uşor. Fiecare început de an şcolar are o perioadă de recapitulare a materialului parcurs anterior, fiecare trimestru se încheie cu sinteze şi reconsiderări a ceea ce s-a însuşit în perioada respectivă. În munca educativă, consolidările, legăturile se fac adesea incidental, nesistematic. În această ordine de idei, ar fi de studiat şi de experimentat eficienţa unor ore de dirigenţie cu funcţii integratoare, sintetice, pentru fixarea şi îmbogăţirea semnificaţiei noţiunilor etice, pentru completarea impresiilor şi convingerilor elevilor, pentru eventuale corectări în înţelegerea anumitor fapte. Investigaţii în această direcţie am făcut, discutînd cu elevii la încheierea anului şcolar, despre împrejurările în care ei au simţit utilitatea dezbaterilor din orele de dirigenţie. Deşi era vorba de o clasă a V-a, relatările elevilor au scos în evidenţă caracterul conştient al însuşirii de către ei a unei bune părţi din ideile şi datele prezentate la aceste ore, ca şi posibilitatea elevilor de a face legături, de a sesiza elemente comune, dependenţe, de a desprinde nuanţe privind atitudini, comportări, trăsături de caracter. Asemenea discuţii prilejuiesc reluarea pe alt plan, cu un grad sporit de generalitate, a problemelor speciale, care au format tema diferitelor ore de dirigenţie. Ne propunem să verificăm în continuare contribuţia unor asemenea ore la consolidarea şi sinteza influenţelor educative.

O altă problemă care s-a conturat în cadrul cercetărilor noastre este aceea a proporţiei create în decursul procesului educativ între ceea ce este pregătit, aşteptat, provocat şi elementul „surpriză", accidentul neplanificat.

Pe temeiul necesităţii de a fi în pas cu viaţa clasei, cu ce apare nou aici, unii educatori consideră că este mai bine să meargă din acţiune în acţiune, fără a cuprinde activitatea pe o întindere mai mare de timp. Se ştie că nu se pot prevedea în amănunt acţiuni şi măsuri eşalonate pe un întreg an şcolar. Jaloanele mari ale activităţii trebuie însă trasate, pentru a da un cadru organizat muncii educative, a o orienta conform scopului urmărit. Îmbinarea judicioasă a ele-

mentului nou, neprevăzut cu exactitate, cu rezultatele scontate, programate, se poate înfăptui cu ușurință în sistemul de planuri ale muncii educative, dacă se realizează între ele anumite raporturi de la general la particular. Astfel, planul de activitate al școlii conturează obiectivele mari, sarcinile de bază ale întregului colectiv didactic, pentru un an școlar. Prin însuși specificul său, acest plan nu poate intra în elemente de detaliu și nici nu este sensibil la noul care intervine în viața diferitelor colective, nu prevede acțiuni „la zi", fiind oarecum depășit de mersul evenimentelor concrete. Fără a se raporta însă la acest plan, planurile de muncă ale învățătorilor și diriginților ar fi lipsite de perspectiva generală, de obiectivele principale ce trebuie atinse pe o perioadă mai îndelungată, la nivelul școlii. Planurile trimestriale pe clase au, sub aspectul preciziunii, actualității și al caracterului concret — tocmai ceea ce este mai puțin realizat în planul școlii, de care sînt dependente și la a cărui înfăptuire concură, prin concretizarea prevederilor generale ale acestuia.

În planurile trimestriale se reflectă specificul fiecărei etape din munca educativă. Astfel, în planul pe primul trimestru își găsesc loc toate măsurile organizatorice care asigură începerea efectivă, sub toate laturile, a muncii din prima zi de școală, cu notele sale diferențiate de la o clasă la alta, mai puternic resimțite pentru colectivele de elevi ale claselor I și a V-a. Planurile trimestriale cuprind acțiuni educative, specifice pentru etapele de maximă solicitare a eforturilor elevilor (în perioadele de recapitulări și examene), pentru perioada vacanțelor școlare. De la un trimestru la altul, planul înlesnește continuitatea, pornind de la stadiul atins, ale cărui realizări sînt duse mai departe.

Claritatea perspectivei pentru educator este deosebit de importantă. Privind înainte, el nu trebuie să piardă din atenție nici etapa parcursă, rezultatele obținute. În genere, se constată însă că rareori se face bilanțul muncii efectuate. Aici ar fi necesare unele investigații asupra nivelului educativ al elevilor, experimente, probe, care să edifice cadrele didactice asupra reușitelor atinse, asupra eficacității intervențiilor educative. Chiar dacă este greu să se delimiteze precis efectul unei acțiuni sau măsuri izolate, totuși, în urma investigațiilor educatorului se poate obține un tablou al stadiului de formare a noțiunilor etice, convingerilor, sentimentelor, deprinderilor de comportare ale elevilor, din etapă în etapă. Numai pe baza acestei cunoașteri se conturează prevederile activității viitoare.

Fixarea rezultatelor analizei întreprinse pe parcursul muncii se face prin diferite forme de evidență (însemnări în caietul dirigintelui, dări de seamă, procese-verbale). Accentul trebuie pus pe dezvăluirea cauzelor care explică rezultatele obținute și pe tendințele de dezvoltare ale colectivului de elevi. Ambele sînt puncte de reper prețioase în conturarea perspectivelor muncii, în realizarea continuității dintre etapele procesului educativ.

Strîns legată de perspectiva și eficiența muncii educative este și problema *limitelor planificării*. Pînă unde se poate merge cu exactitatea în prevederea unor acțiuni și măsuri educative, a căilor și duratei necesare atingerii unor obiective? Admițînd posibilitatea de a programa procesul de formare a personalității, putem proiecta acțiunile și măsurile care să concure la educarea diferitelor trăsături cuprinse în planul caracterologic al acestei personalități. Logica pedagogică, stăpînirea sistemului de metode educative și cunoștințele de psihologia copilului înlesnesc prevederea reacțiilor colectivului de elevi, ale membrilor lui, în anumite împrejurări. *Proiectarea și*

organizarea unor asemenea împrejurări la care să scontăm răspunsuri specifice din partea elevilor — aceasta reprezintă esența planificării în munca educativă [3]. Chiar dacă nu toți elevii își înscriu manifestările pe aceeași linie de conduită, chiar dacă, în ansamblu și în amănunt, acțiunea nu a atins nivelul prevăzut, nu înseamnă că prin aceasta se infirmă necesitatea și posibilitatea planificării. Unele mici devieri de la proiectul construit mintal dovedesc complexitatea fenomenului educativ, iar nu caracterul anarhic al influențelor educative.

D. Punerea de acord a acestor influențe, *unificarea punctelor de vedere asupra educației și a acțiunilor diferiților factori educativi* este o cerință de bază a activității sistematice. Pe dificultățile inerente în realizarea acestei unificări își întemeiază unii pedagogi rezervele lor privind posibilitatea planificării în munca educativă.

Unitatea de vederi și acțiuni este privită uneori în sens limitativ, fie ca o punere de acord asupra unor aspecte organizatorice, care țin de cadrul exterior al procesului educativ (cum să se circule pe coridoarele școlii, cum se face aerisirea claselor etc.), fie doar în scopul evitării unor deosebiri de păreri sau acțiuni ce s-ar opune una alteia. *Noi concepem unificarea influențelor educative ca o adevărată colaborare între educatori, pe probleme de conținut, o muncă cu caracter colectiv, care, tocmai prin acest caracter, este superioară.*

Cele mai valoroase inițiative ale unor educatori, dacă rămîn la stadiul de influențe individuale și nu sînt întărite prin solicitarea elevilor în aceeași direcție și de către alte cadre didactice, de către organizația de pionieri, părinți, pot eșua sau dau rezultate minore. Dacă se hotărăște, de pildă, participarea clasei la un concurs, spartachiadă etc. și dacă pregătirea și stimularea elevilor, urmărirea rezultatelor și valorificarea lor din punct de vedere educativ nu constituie o preocupare pentru toți învățătorii, diriginții, profesorii claselor respective, acțiunea ca atare este în parte prejudiciată. La clasele I—IV, unde lucrează un singur învățător, el răspunde față de conducerea școlii de realizarea procesului educativ, așa cum dirigintele răspunde de coordonarea întregii munci educative desfășurate de celelalte cadre didactice ale clasei sale.

Influența exercitată asupra elevilor de către un colectiv de educatori prezintă avantaje față de cea existentă în cadrul raportului învățător-elev. Se știe că elevii puși în fața unor cerințe întărite prin faptul că sînt formulate și urmărite de către mai mulți educatori, le însușesc mai ușor, le respectă cu mai multă consecvență. Totodată existența mai multor modele de urmat — în persoana diferiților educatori — dă elevilor posibilitatea unei varietăți de reacții, sporește inițiativa și spiritul lor de orientare.

Aceste avantaje ale procesului educativ desfășurat de mai mulți educatori *sînt însă însoțite uneori de aspecte negative*, de posibilitatea creării unei oarecare contradicții de vederi și acțiuni în munca educativă, care dezorientează elevii. Asemenea manifestări negative pot fi evitate prin unificarea concepțiilor și acțiunilor educative, prin coordonarea influențelor educative ale tuturor profesorilor de către diriginte, prin participarea efectivă a fiecăruia dintre ei la procesul educativ [4].

După cum știm, munca dirigintelui se desfășoară pe cele două planuri, care se

[3] Vezi și Juhász Ferenc. *Se poate planifica educația?*, Pedagógiai Szemle, nr. 11/1962.

[4] P. Popescu-Neveanu, L. Ghivirigă și C. Florian, *Căi de sporire a eficienței muncii educative la clasele mici*, „Revista de pedagogie", nr. 7—8, 1964.

întrepătrund și formează o singură unitate: acțiunile sale directe și cele exercitate prin coordonarea celorlalte influențe educative care se manifestă asupra elevilor.

Rolul coordonator al dirigintelui trebuie înțeles în limitele și sensul său exact. Ce înseamnă a coordona activitatea educativă a profesorilor unei clase? În primul rînd, aceasta înseamnă stabilirea, de comun acord, a obiectivelor și măsurilor educative pentru o anumită perioadă, stabilirea unor cerințe unitare. În al doilea rînd, coordonarea implică din partea dirigintelui grija de a urmări îndeplinirea planului, analizînd cu ceilalți profesori rezultatele obținute, problemele ivite pe parcurs, informîndu-se despre activitatea și comportarea elevilor în acțiunile conduse de ceilalți profesori. Inițiativa deosebită a organizației de pionieri, opinia și intervenția colectivului cu prilejul unor abateri comise de unii elevi, proiectarea și pregătirea unei excursii, reușita echipei sportive într-un meci interșcolar, neînțelegerea ivită în familia unui elev, pregătirea viitoarei adunări pionierești — sînt numai cîteva fapte de natură și importanță diferită, care solicită o participare plină de răspundere din partea tuturor educatorilor, cu deosebire din partea dirigintelui.

Punerea de acord a măsurilor educative nu se face simțită însă numai cînd apare ceva „ieșit din comun". Coordonarea acestor măsuri urmărește, în principal, înfăptuirea tuturor obiectivelor muncii educative, adică însuși procesul de educație, cu multiplele sale aspecte. Coordonarea înseamnă și o poziție unitară în judecarea, în aprecierea faptelor elevilor, în respectarea măsurilor luate și în consecvența față de îndeplinirea acestor măsuri.

Pentru formarea deprinderilor de muncă ale elevilor, a conduitei lor disciplinate, a trăsăturilor de caracter și a conștiinței morale, acțiunile izolate, întîmplătoare nu pot asigura realizarea acestor obiective educative. Dacă dirigintele, în colaborare cu profesorul de desen, organizează vizitarea unei expoziții de artă plastică, iar profesorul de muzică desfășoară lecții interesante și lucrează bine cu corul școlii, dacă echipa de dansuri s-a clasat pe primul loc în raion sau brigada artistică este deosebit de apreciată, dacă mulți elevi ai școlii își afirmă talentul literar, nu înseamnă că s-au realizat, întru totul sarcinile educației estetice. Dacă aceiași profesori de desen, muzică, educație fizică sau limba română — ca și ceilalți colegi ai lor, trec cu vederea ținuta neîngrijită a elevilor, nu intervin cînd lucrările scrise sînt prezentate neglijent, cînd un băiat se poartă grosolan cu o fată, cînd aud elevii folosind expresii vulgare, lipsite de respect și politețe, sau cînd, în excursie, elevii trec indiferenți pe lîngă un peisaj pitoresc, dacă nu există deci o permanentă preocupare de a introduce frumosul în viața copiilor, nu putem considera că am făcut tot ce trebuie în vederea educației estetice. Nu putem aprecia că, în aceste condiții, este vorba de o reală colaborare între profesorii clasei, deși sînt unele acțiuni pentru reușita cărora ei s-au ajutat reciproc, lucrînd împreună.

Rolul coordonator al dirigintelui trebuie să se manifeste în permanenta unificare a influențelor educative din școală, fără a înțelege însă prin aceasta renunțarea la specificul muncii fiecărui membru al colectivului didactic.

Un alt aspect important al sarcinii dirigintelui, în coordonarea acțiunilor celorlalți profesori, îl constituie programarea judicioasă a activității, în așa fel încît să se evite paralelismul, munca neritmică, supraîncărcarea elevilor.

În același timp, dirigintele — ca de altfel și învățătorul — trebuie să fie preocupat să realizeze, chiar începînd

cu modul cum își alcătuiește planul muncii educative, unitatea procesului instructiv-educativ.

Așa de pildă, pentru a se obține o eficacitate sporită, vizitarea unei anumite întreprinderi sau pregătirea unei expoziții, dezbaterea unei anumite teme la ora de dirigenție, organizarea unei excursii sau drumeții nu trebuie prevăzute la întîmplare în plan, ci în concordanță cu ceea ce își însușesc elevii la diferite obiecte de învățămînt, cu activitatea pionierească, realizîndu-se o îmbinare firească între acțiunile respective.

Stabilind munca educativă pe un trimestru, învățătorii și diriginții trebuie să aprecieze cu mult discernămînt volumul acesteia, pentru a evita atît programarea prea multor acțiuni și măsuri care nu se pot înfăptui în mod temeinic, complet, cît și supraîncărcarea elevilor sau desfășurarea unei activități educative sărace, monotone, neinteresante. Principala preocupare în planificarea muncii educative este nu aceea de a prevedea un număr mare de acțiuni, ci determinarea unui conținut bogat, cu o deosebită valoare educativă, găsirea unor forme și mijloace vii, atractive, care să mobilizeze elevii la activități variate. În felul acesta, se evită exclusivitatea formelor verbale de influențare educativă, ca și limitarea muncii educative la ora de dirigenție.

În planurile privind munca educativă în școala generală se acordă atenție specială îmbinării, armonizării acțiunilor școlii cu cele desfășurate în comun cu organizația de pionieri, cu familiile elevilor sau cu alte instituții de cultură, artă, sportive.

Măsurile luate de partid cu privire la îmbunătățirea activității organizației de pionieri sînt menite să contribuie la creșterea aportului acestei organizații la procesul educației comuniste, la înlăturarea unei insuficiente coordonări a influențelor educative ale școlii și organizației de copii. În condițiile creșterii rolului cadrelor didactice în munca pionierească — acestea fiind principalii răspunzători ai întregului proces instructiv-educativ — există temeiuri de mai bună coordonare și unificare a acțiunilor școlii și organizației de pionieri.

Forța educativă a familiei socialiste este valorificată din plin atunci cînd școala reușește să antreneze părinții elevilor într-o muncă bine organizată, orientată, sistematică, stimulîndu-i să acționeze ca adevărați colaboratori în realizarea procesului educației comuniste. Pentru aceasta, activitatea școlii cu familiile elevilor trebuie încadrată în sistemul general al muncii educative, în sensul de a urmări în comun — cadre didactice și părinți — aceleași obiective ale muncii educative, de a folosi metode și procedee adecvate în activitatea cu copiii și de a păstra legătura în mod sistematic, printr-o serie de forme de colaborare.

Organizîndu-și munca sa cu părinții elevilor, învățătorul (dirigintele) caută să stabilească, la fiecare obiectiv, contribuția specifică pe care o pot aduce părinții în atingerea acestuia, la realizarea procesului complex de formare a personalității elevului.

În condițiile desăvîrșirii construcției socialiste, crește simțitor rolul educativ al opiniei publice, al întregii societăți. Școala are posibilitatea de a atrage în munca educativă nu numai pe părinții elevilor, ci își poate asigura și colaborarea unor muncitori fruntași, eroi ai muncii socialiste, membri și activiști de partid. Antrenarea acestor specialiști în activitatea cu elevii necesită o muncă de pregătire, în sensul de a li se indica atît problemele pe care le vor aduce ei în discuție cu elevii, cît și modalitatea de a aborda aceste probleme într-un chip accesibil copiilor.

Ceea ce am urmărit să scoatem în evidență, prin menționarea aici a aportului

factorilor educativi, este necesitatea integrării contribuţiei lor în sistemul de muncă pe care îl concepe şi îl înfăptuieşte şcoala, necesitatea de a se programa din timp etapele şi modalităţile de intervenţie a tuturor acestor factori.

★

Am trecut în revistă cîteva aspecte legate de planificarea muncii educative, cu intenţia de a ne exprima punctul de vedere într-o problemă unde există încă divergenţe, controverse.

Din cercetările noastre privind sistemul muncii educative se degajă în mod deosebit o concluzie în legătură cu planificarea şi anume că ea nu poate fi concepută ca un element de ordin tehnicist, exterior procesului educativ ca atare. *Planul judicios întocmit reflectă logica sistemului activităţii educative şi înlesneşte înfăptuirea acestei activităţi.* Pe de altă parte, dacă analizăm temeinic fiecare obiectiv, acţiune şi măsură educativă, înainte de a le include în plan, dacă programăm cu exigenţă şi spirit de răspundere activitatea, nu o facem urmărind, ca scop în sine, să avem planificări bune, ci pentru a ne crea instrumente bune care să ne ajute în munca efectivă cu elevii. Această muncă reprezintă elementul esenţial, iar planul este unul din mijloacele prin care educatorul rezolvă complexele şi multiplele sale sarcini.

Cunoaşterea elevilor în procesul instructiv-educativ

CONSTANTIN PĂUNESCU
şef sector
CEZARINA FLORIAN
cercetătoare
Institutul de ştiinţe pedagogice

Cunoaşterea pluridimensională a educatului constituie o necesitate primordială a procesului instructiv-educativ. În structura ştiinţifică a pedagogiei contemporane, cunoaşterea elevului înainte şi în desfăşurarea procesului de învăţămînt s-a instituit ca o axiomă. Literatura psihologică şi pedagogică mondială a ultimului secol cunoaşte o preocupare deosebită în această direcţie. La noi în ţară au existat lucrări valoroase, dintre care citãm cîteva [1].

Legarea momentelor, etapelor, în cadrul procesului de formare a personalităţii umane, trebuie să constituie o formă strictă de dirijare ştiinţifică. Acest

---

1. E. M. Brândza, *Pedagogia şcolară*. Seminarul pedagogic universitar „Titu Maiorescu" — Bucureşti — (fără an).

Gh. Bronzetti, *Cunoaşterea individualităţii* — în Studii şi probleme psihopedagogice, caietul 4, Ed. Minerva, Sf. Gheorghe 1933.

I. Gabrea, *Individualizarea învăţămîntului şi un model de fişe individuală*. Institutul pedagogic român, Bucureşti, 1933.

I. C. Petrescu, *Metode pentru studiul individualităţii*. Institutul pedagogic român, Bucureşti, 1939.

I. M. Nestor, *Probleme de psihologie şcolară*. Societatea română de cercetări psihologice. Biblioteca de studii psihologice, Bucureşti, 1942.

M. Mărgineanu, *Psihotehnica*, Ed. Institutului de psihologie, Cluj, 1943.

M. Pîrvu, *Metoda evaluării*. Ed. Institutului de psihologie, Cluj, 1942.

A. Chircev, Gh. Radu, D. Salade *Problema determinării tipului de activitate nervoasă superioară la elevi în con-*

fapt presupune *cunoașterea prealabilă a legilor care stau la baza procesului formativ*, a legilor care permit educatului să fie format și a modalităților formative. Pentru ca să se obțină rezultate optime, în instrucție și educație, se cere ca în latura aplicativă, cunoașterea să realizeze o sinteză a tuturor elementelor legice. Această sinteză nu este o etapă finală a procesului de cunoaștere, ci constituie în fiecare fază de evoluție a copilului forma superioară a cunoașterii.

Posibilitățile obiective, dar mai ales necesitatea formulării unor sinteze în lanț în procesul cunoașterii, implică aplicarea cuceririlor recente ale progresului tehnic și metodele puse la îndemîna educatorului de către științele de sinteză, ca de pildă cibernetica.

„Din punct de vedere psihologic este de asemenea necesar să folosim rigurozitatea metodelor noi pentru a așeza procesul instructiv-educativ pe temelii psihologice mai solide; evidențierea mai precisă a însușirilor și aptitudinilor, descoperirea specificului cunoașterii în diverse domenii, găsirea momentelor potrivite pentru măsuri potrivite etc. Toate acestea pot, într-adevăr optimiza procesul și mări prin cunoașterea metodelor adoptate, influența educatorului" [2].

Cu atît mai mult cu cît, studierea posibilităților de aplicare a ciberneticii în științele sociale, descoperă că „instrucția (și educația) pot fi considerate ca un anumit tip de comandă și control, constînd în dirijarea formării și dezvoltării proceselor și însușirilor psihice ale persoanei" [3].

Aplicarea ciberneticii în cunoașterea elevilor oferă o cunoaștere complexă și exactă a interrelației dintre acțiunea educativă și rezultatele ei, dînd posibilitatea unei modelări adecvate. Ori, „tocmai aceste informații despre efectul acțiunii instructiv-educative sînt foarte incomplete în sistemul actual de învățămînt. De cele mai multe ori, rămînerea în urmă la învățătură ca și lacunele din cunoștințele elevilor apar, persistă și se acumulează pentru că informațiile profesorului despre efectul instruirii sînt cu totul incomplete; chiar atunci cînd există, ele sînt puțin eficace, fiind tardive" [4].

Perspectiva unei cunoașteri științifice fundamentate nu poate fi stabilită decît în măsura în care se fixează parametrii acestui proces.

În concepția materialist-dialectică procesele psihice umane pot fi determinate în toate dimensiunile lor, ca oricare proces din lumea organică. Dacă această determinare este posibilă, înseamnă că este implicit posibilă previziunea, fapt esențial în educație.

Ceea ce caracterizează această categorie a realității — psihicul — este pluri-valența determinărilor, pe de o parte, iar pe de altă parte, mobilitatea și diversitatea sistemelor de referire.

---

dițiile vieții școlare. Studii de psihologie pedagogică 1958.

Eug. Didilescu, *Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihopedagogică a elevilor*. „Revista de pedagogie" nr. 5/1958.

V. Pavelcu, *Problema cunoașterii elevului* „Revista de pedagogie" 3/1960.

A. Chircev, *Caracterizarea pedagogică a elevilor pe baza determinării tipului de activitate nervoasă superioară*, „Revista de pedagogie", 3/1964.

Gh. Zapan, *Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării profesionale*. „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

[2] Stanciu Stoian: *Pedagogia și Cibernetica în* „Teoria și metoda în științele sociale" vol. I. Editura politică, București, 1965, p. 505.

[3] L. N. Landa: *Aplicarea ciberneticii și științele sociale* — în „Dialectica marxistă și științele moderne" Ed. didactică și pedagogică, București, 1962, p. 522, vol. IV.

[4] V. Bunescu: *Pedagogia cibernetică și instruirea programată în* „Studii de didactică experimentală", Ed. didactică și pedagogică, București, 1965, p. 122.

Contextul cunoscut la un moment dat al psihicului copilului se dovedește a fi o intersectare a planului biofiziologic, psihic și social într-o sinteză de cunoaștere dinamică.

Reacția complexă a individului, care determină în fond comportarea este dată de către caracterul de răspuns cu finalitate conștientă și cu intenționalitate operativă de modificare a condițiilor existente, în vederea realizării unui grad mai mare de integrare socială. De aceea „înțelegerea caracterului activ al reacției individului într-o împrejurare este extrem de importantă pentru a putea prevedea și influența comportarea sa" [5].

Actul cunoașterii psihologice a copilului în cadrul procesului de influențare instructiv-educativă nu poate fi numai prezent și nici nu poate fi determinat static.

Ceea ce se cere cunoscut în primul rînd nu este un cuantum abstract al disponibilității intelectuale, ci coordonatele de bază ale modului de integrare și acțiune al copilului. Se cere deci o determinare cu un grad cît mai redus de probabilități a modului de reacție complexă integrativă a copilului, care să devină permanentă și constantă.

Reactivitatea — răspuns multidimensional de integrare a sistemului nervos central, constituie, credem, criteriul de bază în orientarea procesului de cunoaștere a copilului.

Observarea modalităților de a acționa în diverse împrejurări duce pe observator la constatarea că deși unele atitudini sînt diferite, au o constantă. Ca să poți spune că elevul este silitor, adică perseverent, trebuie să remarci această perseverență ca o însușire specifică în toate împrejurările, și în cele cu rezultate agreabile pentru copil (joc), dar și în cele cu rezultate imediate mai puțin apreciate (curățitul cartofilor).

Un asemenea sistem de cunoaștere prin raportare la o constantă conduce la stabilirea unui tip de reactivitate cu valabilitate generală pentru serii numeroase de subiecți.

Cunoscînd caracteristicile unei constelații de reacții fundamentale ale individului, poți prevedea ce atitudine va avea el într-un număr indefinit de împrejurări. Deci îl poți corija sau îndruma, îl poți încadra într-un program colectiv. În ultimă instanță îl poți modela, căutînd posibilitățile de dezvoltare, de amplificare a unor trăsături și modificarea, „îndreptarea" altora. Trăsăturile personalității, conceptual, sînt identice. Modul de receptare, de prelucrare și de manifestare a lor în cadrul sintezei finale — personalitate — sînt procese cu un pronunțat grad de specificitate, de individualitate. Educatorul se află în fața unei operații cu dublă funcție : una de individualizare a elevului din masa colectivului și simultan una de structurare a însușirilor colective, imprimîndu-le o mare generalitate.

Dozarea celor două funcții se face în raport cu etapa de structurare a personalității. În mare, cu cît copilul „crește", cu atît cuantumul de individualitate sporește, dar nu în dauna generalității, ci lărgind-o necontenit.

Operativitatea procesului educativ și eficiența lui este dată de rapiditatea obținerii și stabilitatea constelației însușirilor caracteriale.

În mare, mecanismul de adaptare și integrare a copilului în sisteme de referințe, și deci de reactivitate complexă, este determinat de trăsăturile tipologice pe care le reluăm în coordonatele lor majore. Pentru cunoașterea specificului manifestărilor de reactivitate complexă în cadrul tipurilor de bază, cititorul are

[5] E. Fischbein: *Previziunea în psihologie* — în „Despre previziunea științifică", Ed. științifică, 1965, p. 98.

la dispoziție o literatură bogată din care indicăm cîteva lucrări [6].

O structură (educatul) cu mare labilitate a proceselor nervoase superioare, cuprinsă în același sistem de cerințe, nu necesită pentru configurarea personalității sale modificarea sistemului de cerințe, ci găsirea unor modalități de adaptare a structurii sale la sisteme de educație. Astfel corectarea labilității, echilibrarea nu se obține prin reducerea cerințelor, ci prin crearea de împrejurări în care să cadă accentul pe latura de stabilitate a proceselor. Practic, un copil a cărui acomodare la activitatea școlară se face ușor dar pentru scurtă durată, după o perioadă de joc, nu devine silitor, atent etc. prin interzicerea jocului, ci prin dozare și modalități adecvate de joc și activitate organizată.

Pentru cunoașterea și determinarea gradului de adaptare și integrare socială pe baza însușirilor de activitate nervoasă superioară este necesar să observăm manifestările generale ale copilului. În procesul complex al activității de instruire și în felul cum reacționează la condițiile educative se descoperă însușirile proceselor nervoase fundamentale, excitația și inhibiția — și anume forța, echilibrul și mobilitatea lor.

Pentru a surprinde modul de integrare socială a copilului și, ca o consecință a influențelor educative, procesul de formare a personalității, se cere o investigație concomitentă a „trecutului" copilului, care să fie raportată la datele prezente. Numai o perspectivă „istorică" și dinamică ne poate indica și modalitatea și gradul de însușire și stabilizare a unei trăsături morale. *În mare, ne sînt necesare, pentru sintetizarea cunoașterii, următoarele date:*

Copilul: 1. Perioada vieții intrauterine, sarcină, accidente, starea de sănătate și starea psihică a mamei.

2. Nașterea; accidente perinatale și postnatale (bolile infecto-contagioase, encefalopatiile etc.).

3. Dezvoltarea generală în perioada antepreșcolară: reacții de înviorare, zîmbetul, gînguritul, mersul independent, primele cuvinte, dispoziția afectivă, alimentația, somnul, reacții față de stituații neprevăzute, frica, teama, criza nervoasă, disciplina, deprinderi de igienă, dezvoltarea mișcării, a simțurilor, a vorbirii, relațiile afective, jocul, alimentația, regimul de viață în familie, deprinderi de autoservire, reacții emotive, relații de joc și activitate; comportarea generală.

4. Dezvoltarea generală în perioada preșcolară și școlară mică: a) dezvoltarea mișcărilor, dezvoltarea fizică, dinamica generală (apatic, inert, vioi, perseverent etc.), boli, accidente cu consecințe asupra sistemului nervos; regim de viață (alimentația, orele de somn, starea de veghe).

b) Activitatea: deprinderile de muncă, trăinicia și ușurința formării lor; volumul activității fizice și intelectuale, ritmul, durata activității; rapiditatea cu care apare oboseala, reacțiile la oboseală; inițiativa în activitate; felul activităților preferate, nevoia varierii activităților; îi place activitatea comună sau izolată; trecerea de la activitate la repaus.

c) Jocul: forța interesului pentru joc, timpul de joc, ritmul de joc, se joacă în colectiv sau singur, inițiativa în joc, predominarea, subordonarea; tulburările jocului, ordinea jocului; ușurința sau greutatea cu care trece de la celelalte activități la joc.

d) Ordinea și disciplina: în activitate, în joc, în deprinderi.

e) Caracteristica relațiilor afective (instabil, constant, puternic, superficial, inhibat); tipul de relații afective: cu părinții (inhibat, afectuos, foarte afectuos), cu copiii (brutalitate, îngăduință, afec-

[6] P. Popescu-Neveanu, *Tipurile de activitate nervoasă superioară*. Ed. Acad. R.P.R., București, 1961.

— *Psihologia pedagogică* — colectiv — Ed. didactică și pedagogică, București, 1962.

Al. Roșca, — sub redacție, — *Tratat de psihologie experimentală*, Ed. Acad. R.P.R., București, 1963, p. 581—637.

U. Șchiopu, *Psihologia copilului*, Ed. științifică, București, 1964.

Al. Roșca, A. Chircev, *Psihologia copilului*, Ed. științifică, București, 1965.

tuos, izolat), cu adulții, (priză rapidă, reacții de retragere, apărare, nesiguranță, izolare, negativism, nervozitate).

f) Emotivitatea și reactivitatea: bogăția sau sărăcia sentimentelor, hiperemotivitatea, indiferența, răceala, echilibrul emotiv, forța reacțiilor emotive, durata lor, întinderea, adaptabilitatea emotivă la situații noi, traumatizări afective.

g) Manifestările voluntare: independența, stăpînirea de sine, răbdarea, inițiativa, hotărîrea, încrederea în forțele proprii, rezistența la durerea fizică și la boală, capacitatea de luptă și înfrîngerea situațiilor grele, comportarea civilizată.

h) Somnul: durata și regularitatea somnului, perioada de adormire, profunzimea, superficialitatea, întreruperea somnului, visele terifiante, pavorul nocturn, rapiditatea sau încetineala trezirii, dispoziția afectivă la trezire, nevoia de somn, somnul din timpul zilei, caracterul și frecvența insomniilor.

5. Dezvoltarea generală în perioada școlară mare pînă la adolescență: a) se vor urmări aceleași compartimente, după aceleași criterii aplicate la activitatea școlară; se va insista numai asupra reacțiilor în perioada de acomodare la activitatea școlară (cl. a V-a); un interes deosebit se va acorda rezultatelor la învățătură, relațiilor colective în muncă, dezvoltării sentimentului datoriei și responsabilității morale și sentimentelor colective.

b) Pubertatea (preadolescența): modificările reacțiilor în această perioadă; tulburările de adaptabilitate și comportare; profunzimea și gravitatea lor; starea emoțională și dezvoltarea sentimentelor în epoca pubertății.

c) Tulburările de comportare ale copilului: frica, teama, izolarea, brutalitatea, încăpățînarea, necinstea, lenea și alte trăsături negative de caracter.

d) Reacțiile emotive în situații speciale intervenite în structura familiei, în colectiv etc.

*
* *

Metodele și procedeele de cercetare psihologică a copilului.

Cunoașterea psihologică a copilului, reclamată de cerințele instructiv-educative, nu este necesar a fi cuantificatoare, ci *orientativ-calitativă*. Caracterul științific al acestei operații este dat de aplicarea unor metode de cunoaștere și de prelucrare a datelor obținute, cu o strictă fundamentare științifică. Vom discuta numai cîteva dintre metodele psihologice și pedagogice, care sînt necesare și posibil de aplicat în școală de către oricare educator.

1. *Observația* în procesul cunoașterii constituie metoda cu cea mai mare pondere, atît prin permanența ei în timp, cît și prin posibilitățile deosebite de utilizare în spații diferite.

Criteriile unei observații științifice sînt cu dublă implicație. Mai întîi, să ne oprim asupra *cerințelor specifice observatorului* (profesorului). Observația presupune o atitudine specială cognitivă de receptivitate și prelucrare la cel care o aplică. *Profesorul trebuie să aibă o atitudine receptivă și intențională orientată spre cunoaștere permanentă și sistematică.* O asemenea orientare permite recepționarea sistematică a relațiilor, ceea ce duce la o prelucrare printr-un proces de comparare, interpretare, de sinteză, de structurare a unei gîndiri despre subiect. Activitatea de cunoaștere constituie pentru „mașina de calcul" și interpretare a minții observatorului, „programul". Dacă această programare mintală operează prin formația intelectuală și profesională a educatorului, observația nu complică de loc lucrurile, ci din contră le simplifică. Sînt profesori care adoptă o atitudine de refuz față de sarcina cunoașterii elevilor, pe motiv că sînt transformați în scribii notatori ai unei infinite cantități de fapte. Așa concepută, observația nu numai că nu îndeplinește condițiile științifice ca metodă, dar devine un mijloc de îndepărtare de la observația riguroasă ca atare. Deci, prima condiție a utilizării cu foloase maxime a acestei metode la îndemîna oricui este organizarea activității de receptare, prelucrare și gîndire a observatorului. Școala, întregul complex de relații ale educatului, în toate împrejurările vieții oferă un material imens de observație.

În același timp, există o serie de criterii de validitate ale metodei ca atare. Observația este *selectivă și serială*. Orice manifestare a copilului nu urmează o traiectorie cu determinare strictă, ci există o serie de modalități deviatorii de la prototipul ideal. Dacă într-o zi, sub o tensiune emotivă specială, un copil „cuminte" lovește un coleg, sau altădată are o atitudine de nesubordonare, nu se poate susține că respectivul copil a devenit „problemă". Pentru ca un fapt să

fie înseriat trebuie să aibă o frecvență maximă și, în corelații cu alte fapte, să constituie o trăsătură constantă. Constanța unei trăsături sau a unui tip de acțiune se evidențiază numai în cadrul unor variații multiple a situațiilor.

Atît trăsăturile temperamentale cît și manifestările caracteriale trebuie abordate și comparate în diverse ocazii, în care condițiile se schimbă. Reținerea și deci înregistrarea se opresc la elementele care se încadrează într-o serie, care deci se aseamănă prin esența lor raportată la întreg și nu prin accident. Observația trebuie să fie *sistematică și continuă*. Sistematizarea materialului recepționat nu este o operă de calcul sau reconsiderare, ci constituie un criteriu intrinsec al cunoașterii și datorită acestuia, observația poate să conducă la o sinteză de etapă și, natural, la una finală.

Continuitatea observației are două dimensiuni. Prima privește pe fiecare dintre profesori, care observă copilul în timpul activității în clasă și în afara clasei, cu convergență spre materia sau laturile caracteriale învederate de către profesorul respectiv. Dar se mai cere o continuitate în sensul că observația trebuie exercitată asupra tuturor sectoarelor vieții copilului, de către fiecare profesor în parte și toți laolaltă.

2. *Metoda experimentală*. „Caracteristica principală a experimentului constă în varierea de către experimentator a condițiilor stimulatoare (variabile independente), în observarea și înregistrarea modificărilor în activitatea psihică a subiectului, în însușirea supusă cercetării (variabilă dependentă). Experimentatorul nu așteaptă ca fenomenul să se producă atunci cînd întîmplător se vor ivi condițiile, ci îl provoacă el însuși în condiții definite, variată condițiile producerii și desfășurării lui și le repetă, dacă este necesar, pentru verificarea și adîncirea observațiilor" [7].

Prima chestiune: condițiile procesului instructiv-educativ sînt condiții propice pentru experiment sau este nevoie — așa cum gîndesc cei mai mulți profesori — de un laborator special?

Condiția stimulatoare, în cadrul acestui proces are o coordonată constantă: ambianța, metodele didactice, relațiile intercolective și individuale etc. Dar chiar în desfășurarea procesului instructiv se pot crea condiții pentru experimentul natural. De pildă, concursul în cadrul unor lecții de sinteză, între clase diferite. Scopul unui asemenea experiment nu este să stabilească performanțele intelectuale sau gradul dezvoltării mintale, psihice [8]. El permite, să se determine (prin apreciere comparativă): spiritul de colectiv, reacția de adaptare a colectivului clasei și a fiecărui elev la situații noi, combativitatea, spontaneitatea, independența în gîndire, stăpînirea de sine etc.

— În condițiile noi apar pregnant o serie de caracteristici ale proceselor intelectuale și în special ale relației dintre emotivitate și gîndire: unii elevi echilibrați răspund corect, cu formulări limpezi, cu idei dezvoltate etc. Alții suferă un proces de tulburare momentană a schemei logice a gîndirii, dau răspunsuri confuze etc. Și nu de puține ori acești elevi provin dintre cei „buni" în condițiile permanente ale clasei.

— De asemenea, se poate nota gradul de însușire a cunoștințelor, sistemul de referințe, mînuirea acestor cunoștințe în împrejurări noi, calitățile și structura raționamentului etc.

Se pot proiecta și executa experimente diverse prin schimbarea condițiilor de loc. De pildă, la o școală din Craiova s-a organizat o vizită la un obiectiv industrial dinafara orașului. La înapoiere, un copil a fost reținut (special) și s-a observat și înregistrat reacțiile colectivului și ale prietenilor lui la un asemenea nou eveniment. Nu-i mai puțin adevărat că există în „marele laborator al școlii" împrejurări deosebite și pentru viața colectivului și pentru fiecare elev în parte, împrejurări „experimentale" necunoscute, survenite în mod spontan. Ele așteaptă numai observatorul lucid și analitic care să extragă datele.

Unii cercetători [9] au coroborat datele obținute prin metodele neexperimentale cu cele obținute prin experimentul de laborator, pentru a determina însușirile de tip. Deși cu o adresabilitate caracterologică mai restrînsă *probele* fac parte

---

[7] Al. Roșca, sub redacția, *Tratat de psihologie experimentală*, București, Ed. Acad. R.P.R., 1963, p. 14.

[8] *Psihologia pedagogică* (colectiv) Ed. didactică și pedagogică, București, 1962, p. 86—87.

[9] A. Chircev: *Caracterizarea pedagogică a elevilor pe baza determinării tipurilor de activitate nervoasă superioară*. „Revista de pedagogie", nr. 3/1964.

tot din categoria metodelor experimentale. Orice profesor sau învățător poate să practice această modalitate de cunoaștere psihopedagogică a copilului. Se pot da probe de desen, de pildă, în care să se ceară copilului redarea unor aspecte de acasă, din familie. În asemenea probe apare modul cum se oglindesc și mai ales semnificația unor raporturi dintre părinți sau părinți-copil, în conștiința acestuia.

Foarte utile pentru investigații prealabile sînt chestionarele bine întocmite, după un plan de cunoaștere.

3. *Convorbirea.* Nu încape îndoială că în toate metodele de cunoaștere, convorbirea constituie mijlocul auxiliar prin care investigația oglindită în manifestarea exterioară, se poate interioriza, poate fi urmărită în substratul ei intern, acela unde se plasează motivația. Dar convorbirea, una dintre cele mai vechi metode de descoperire a adevărului, constituie în sine o metodă de cunoaștere. Pentru a putea apare cu rezultatele și cerințele unei metode, convorbirea trebuie să întrunească unele cerințe de bază.

a) Să aibă un *scop delimitat.* De pildă, în caietul unui diriginte, la o dată anumită, era scris: mîine la plecare voi însoți elevul M.I. pentru o discuție, ca să aflu „de ce a mințit?" Convorbirea, pe care dirigintele o va desfășura cu elevul, are drept scop dezvăluirea condițiilor care au determinat o anumită atitudine a elevului și motivația acestei atitudini.

b) Să se desfășoare conform unui *plan prestabilit.* De cele mai multe ori, nu se realizează lămurirea unor evenimente mai intime, însă foarte importante pentru cunoașterea psihicului, din cauza neîndemînării cu care este condusă convorbirea. Cei mai mulți educatori, atunci cînd se află în fața unei „infracțiuni" întreabă direct „De ce-ai făcut?" O asemenea întrebare inhibă, determină o reacție de apărare și răspunsul copilului este derutant, neadecvat. Convorbirea este o operație de mare delicatețe și care cere o „tehnică" subtilă de a descoperi adevărul, de a explica, de a analiza un fapt petrecut. Or, pentru astfel de obiective este necesară o organizare a etapelor, a argumentelor, a formelor de investigație. Convorbirea este un mijloc extrem de educativ pentru ordonarea gîndirii cauzale a copilului, dacă ea este bine organizată în prealabil.

c) Să aibă un *grad mare de adaptabilitate.*

Planul convorbirii nu aduce după sine anchilozarea. El stabilește coordonatele mari; în cadrul acestora, convorbirea se va desfășura viu, cu multă mobilitate, cu suplețe. Profesorul este necesar să se adapteze ritmului de gîndire, receptivității afective a copilului.

Aplicarea corectă, cu scopul de a conduce gîndirea copilului spre descoperirea adevărului și a adevăratei motivații și semnificații ajută în mare măsură la folosirea de către copil a sistemului de analiză a acțiunilor și cauzelor intime ale acestora. În fond, convorbirea pe planul gîndirii interioare, pe care copilul o deprinde astfel, este un mijloc extrem de eficace pentru autoanaliză sau introspecție. Dezvoltarea unor asemenea „tehnici" interioare este foarte importantă, întrucît scopul ultim al procesului formativ este de a ajuta copilul să-și ghideze orice acțiune în mod deliberat, printr-o priză totală de conștiință.

4. *Analiza rezultatelor activității.* În mod obișnuit, rezultatele activității școlare sau extrașcolare ale elevului servesc la o apreciere cantitativă, la notare. Această necesitate, devenită dominantă și exclusivistă, poate aduce prejudicii considerabile pe linia cunoașterii personalității copilului. În felul cum el acționează, cum rezolvă anumite probleme și în rezultatele obținute se oglindesc aspectele majore ale procesului de instrucție și educație.

Felul cum își scrie lucrările un elev ne poate indica o pluralitate de aspecte privitoare la tipul de activitate nervoasă superioară, la unele trăsături ale caracterului, la gradul de stabilitate al deprinderilor etc.

De pildă, studierea temelor scrise degajă: structura gîndirii, diversitatea și bogăția mijloacelor verbale (cultura), posibilitățile și abilitățile de transpunere a gîndirii interioare în limbaj scris, perseverența, stilul etc. Studiate în timp, aceste rezultate pot indica progresele sau oscilațiile existente în procesul de instrucție și educație.

În atenția observatorului trebuie să intre și activitatea artistică, literară, sportivă a elevului. Studierea atentă a rezultatului unor asemenea activități dă indicații majore pentru „descoperirea" unor aptitudini, pentru determinarea sferei de interese, a orientării în perspectivă, a direcției principale de structurare a per-

sonalității. Jocul copilului școlar rămîne o activitate ale cărei rezultate pot folosi pentru determinări de ordin psihopedagogic. În joc se potențează unele caracteristici ale activității nervoase (forța proceselor, posibilitățile de echilibrare, mobilitatea etc.), precum și trăinicia unor însușiri morale (delimitarea, spiritul de justețe, îngăduința, gradul de socializare a dorințelor și impulsurilor etc.). Ni se pare important pentru strîngerea unei documentații cît mai vaste, studierea activităților speciale ale unor copii, de pildă filatelia. Motivarea acestei activități, cît și felul — persistența, continuitatea, ordinea — în care o desfășoară copilul —, pot indica aspecte ale psihicului acestuia.

5. *Metoda biografică* introduce pregnant elementul istoric în cercetarea psihopedagogică. Prin aplicarea acestei metode se obțin rezultate evolutive asupra: a) influențelor ereditare ale genitorilor (părinților); b) integritatea biofiziologică a copilului din momentul concepției pînă în prezent și, firește, eventualele accidente sau crearea unei receptivități patologice; c) mediul cultural-educativ al dezvoltării copilului, din primele zile, cu surprinderea modalităților majore de influențare educativă, precum și cercul de influențe extrafamiliale; d) date în legătură cu dezvoltarea psihică și structura personalității copilului pînă în momentul studierii sale.

Investigația biografică în școală cere concursul mai multor factori. Anamneza copilului sub raportul dezvoltării biofiziologice este de competența medicului. Sistemul de urmărire a copilului prin asistența pediatrică pune la dispoziția profesorului date complete în legătură cu evoluția copilului, aflate în „Fișa de dezvoltare a copilului de la 0—15 ani". Studii recente străine și autohtone[10] atestă o influență perturbatoare a activității cerebrale dată fie de accidentele natale, fie de afecțiunile organice grave suferite de copil. Cifrele statisticilor existente la copii cu urmări de limită ale accidentelor natale sau ale maladiilor din prima copilărie (microsechele encefalopatice) coincid, în linii generale, cu cifrele date de copii cu dificultăți, fie intelectuale, fie comportamentale, existenți în școli. Trebuie acordată o mai mare atenție factorului de receptivitate patologică, legat de trecutul „neuropsihic" al copilului, mai ales în etapa în care ne aflăm, cînd cantitatea și calitatea cunoștințelor școlare, cerute de pregătirea superioară a copilului, suprasolicită sistemul nervos la maximum. Un copil handicapat intelectualicește devine greu educabil. Metoda biografică ne dezvăluie prin cunoașterea amănunțită de la părinți a evoluției copilului și a condițiilor educative, o serie de evenimente și reacții ale copilului, determinante pentru atitudinile din școală. În obținerea datelor biografice sînt necesare și informațiile obținute de la persoanele din anturajul copilului în etape diferite: frați, rude, vecini, prieteni. Gradul de subiectivitate, inerent reconstituirii evenimentelor trecutului, se reduce la maximum dacă se folosesc mai multe surse. În cadrul metodei biografice, *ancheta la domiciliu* joacă un rol deosebit prin datele pe care ni le oferă în privința influențelor educative ale factorilor obiectivi: locuință, igienă, regim de viață etc.

În reconstituirea biografiei copilului, care trebuie, în fond, să fie a întregii familii, nu trebuie neglijat aportul de informație adus de către copil. Ceea ce interesează pe educator este rezultatul interferenței condițiilor, influențelor factorilor directivanți cu structura complexă a educatului, felul cum s-a oglindit și stabilizat în conștiința acestuia. Dacă o parte din aceste rezultate se oglindesc în atitudinile, în acțiunile și comportarea copilului, o altă parte se oglindesc în gîndirea sa globală despre lume și viață, în modul cum interpretează realitatea.

6. *Metoda aprecierii obiective a personalității*[11] conține o structură complexă care urmărește să inițieze pe de o parte pe elevi în cunoașterea de sine, pe de altă parte să ofere profesorilor posibilitatea de exersare a cunoașterii elevilor. Ea este destinată psihologilor școlari, respectiv psihopedagogilor. Cu toate acestea, oricare educator va găsi în ea elemente nenumărate de un real folos practic în procesul cunoașterii și aprecierii elevului.

[10] Vezi: Dr. N. Toncescu, *Rolul accidentelor la naștere în determinismul afecțiunilor cu caracter neuropsihiatric la copil*, „Revista de neurochirurgie și neuropsihiatrie", nr. 8, 1964.

[11] Vezi: Gh. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității*. „Analele româno-sovietice, seria pedagogie-psihologie", nr. 3/1957.

★

Cine trebuie să efectueze acțiunea de apreciere și caracterizare a elevilor? Este o întrebare la care răspunsul se cere judicios cumpănit. Nouă ni se pare esențial *actul cunoașterii* și nu catagrafia respectivă, care în fond este numai o consecință regulamentară.

Concepția de bază a autorilor lucrării „Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală" este aceea a unității procesului instructiv-educativ, unitate formativă a personalității umane. Și dacă în fiecare materie de învățămînt se cuprind elemente de educație, nu urmează în mod logic că fiecare profesor educă in stricto senso? Să ne oprim la cîteva împrejurări. În cadrul acțiunii de structurare a personalității, axarea acestui proces pe însușirile esențiale și deci permanente, caracteristice individului constituie un act cu finalitate educativă care se obiectivează prin instrucție. Un inginer foate bun (trebuie cuprins în această formulă aptitudinea + pregătirea + activitatea + performanțele = realizare integrală și echilibru psiho-social) se educă de către profeorul de matematică. Cum? Descoperindu-i-se aptitudinile, nu corectitudinea și o oarecare ușurință a calculului, ci calitățile deosebite ale proceselor psihice complexe care definesc profesia, motivarea, adeziunea afectivă, forța, perseverența etc. Funcția psihică nu poate fi instruită separat, în sine, ci în contextul personalității copilului. Potențarea pînă la performanța maximă a unei aptitudini este rezultatul convergenței în acest punct al întregului ansamblu structural al psihicului. În cazul acesta, profesorul de matematică nu trebuie să efectueze în profunzime acte de cunoaștere complexă psihologică, pentru directivarea întregii personalități? Este posibil, în faza actuală a aplicării determinismului în psihologie, ca profesorul să fie numai un vehiculator de cunoștințe din patrimoniul științei, în memoria elevului?

În modelarea vie, în educație profesorul constituie pentru educat indiferent de obiectul pe care îl predă — o structură de algoritmi. Neintenționat, relația profesor-elev este un act de educație. Dar, intenționat — așa cum se cere — devine o modalitate înzestrată cu o finalitate precisă.

Din ambele poziții se desprinde faptul fundamental: cunoașterea elevului este constituirea modalității de bază a relației profesor-elev în cadrul procesului instructiv-educativ. *Deci, nu un anume profesor trebuie „să-și cunoască" elevii, ci toți profesorii.*

Atîta timp cît investigațiile în această direcție aveau un caracter psihotehnic și selectiv, era firesc ca o asemenea operație „tehnică" s-o execute numai psihotehnicianul. Niciodată însă acesta n-a putut, numai pe baza acestor rezultate, să indice și consecințele pedagogice. Ne alăturăm părerii celor care susțin că directivarea modalităților și sistemelor de cunoaștere a elevilor, dar mai ales studierea anumitor cazuri revin mult doritului psiholog-școlar [12].

Psihologul școlar poate îndeplini rolul de consilier tehnic și de îndrumător al cadrelor didactice în problema cunoașterii elevilor, dar niciodată nu va putea înlocui profesorul, cadrele didactice în general.

Rămîne să discutăm cine trebuie să consemneze concluziile de etapă și finale ale procesului de cunoaștere.

Sugerăm, convinși de utilitate, că fiecare profesor este bine să facă notări permanente în caietul dirigintelui, că rezultatele acestor notări, confruntate și discutate, să fie notate de către diriginte în fișa elevului. Aceste notări se cer a fi o operă colectivă, ca sinteză a

[12] Vezi: V. Pavelcu: *Problema cunoașterii elevului*, „Revista de pedagogie", nr. 3/1960.

mai multor observatori. Cel care face sinteza finală este profesorul-diriginte.

Pentru ca observația psihologică și experimentul natural să furnizeze date axate pe laturile cele mai importante de dezvoltare ale personalității copilului, prezentăm, în anexa studiului nostru, unele îndrumări de cunoaștere a copilului. Subliniem că ele au unicul scop de a directiva activitatea de cunoașterea psihopedagogică a elevului de către cadrele didactice, desfășurată pe toată durata învățămîntului. Desigur că îndrumările pentru cunoașterea și caracterizarea psihopedagogică a elevului nu reprezintă un aport cu totul original. În întocmirea lor, autorii au avut în vedere literatura de specialitate și, în primul rînd, lucrările românești care au abordat această temă dintre care amintim cîteva[13].

Cadrul sugerat de aceste îndrumări nu este limitativ, ci numai orientativ, reprezentînd un minimum necesar procesului instructiv-educativ. Deoarece nu este un chestionar sau o fișă propriu-zisă, nu se cere notarea prin cuantificare sau calificare a observațiilor.

Așa cum spuneam în partea introductivă, notările profesorilor și deci și ale dirigintelui, trebuie să reprezinte unele sinteze de date în legătură cu reactivitatea complexă a copilului, în cadrul procesului instructiv-educativ, necesare, în special, determinării liniilor de perspectivă a dezvoltării ulterioare a personalității copilului. Cu alte cuvinte, notările din capitolele indicate nu se fac pentru a se obține un portret psihologic, ci pentru a stabili unele coordonate majore ale evoluției generale a copilului, care să ghideze profesorul — indiferent de specialitate — în munca de informare și educație a acestuia.

Dirigintele, căruia îi revine sarcina de a strînge laolaltă datele care pot fi verbale sau provenite din însemnările celorlalți profesori, părinți, educatori etc. —, trebuie să-și organizeze cît mai judicios această activitate. Toate datele se vor consemna în caietul dirigintelui, unde fiecare elev are rezervate cîteva file. Pentru ca dintr-un început să capete un caracter organizat, operația de strîngere a datelor, informațiilor etc. este bine să se împartă spațiul afectat elevului în capitolele corespunzătoare celor din îndrumările prezente la sfîrșitul acestui material.

Primele două capitole: „Dezvoltarea generală a elevului" și „Condițiile de viață și educație în familie" nu necesită — după părerea noastră — o completare evolutivă și deci li se poate rezerva un spațiu mai restrîns; în cadrul acestor capitole se vor face notări descriptive care să oglindească în mod fidel situația reală.

Capitolele III și IV se completează în mod desfășurat, pe tot parcursul anului și chiar pe mai mulți ani — atunci cînd elevul rămîne în același colectiv (cum este de dorit). La fiecare punct al acestui capitol este bine ca notarea să cuprindă în ea o sinteză a datelor furnizate de toți profesorii. De pildă, aprecierile asupra volumului cunoștințelor școlare nu vor oglindi numai cantitatea

[13] Al. Roșca, F. Goangă Ștefănescu, D. Todoran — *Fișa personală*. Institutul de psihologie experimentală, comparată și aplicată, Cluj, 1933.
Al. Roșca — *Fișa pedagogică*. Institutul de psihologie experimentală, comparată și aplicată, Cluj, 1934.
Al. Roșca — *Fișa personală de observație psihologică pentru liceele militare*. Institutul de psihologie experimentală, comparată și aplicată, Cluj, 1936.
C. Teodorescu — *Îndrumări pentru întocmirea fișei individuale*, București, 1935.
Colectivul Filialei din Cluj al Institutului de științe pedagogice, — *Îndrumător pentru studierea și caracterizarea psihologică și pedagogică a elevilor*, Ed. didactică și pedagogică. București, 1961.

de cunoștințe de la un singur obiect de învățămînt, ci pe cît este posibil, de la toate obiectele, specificîndu-se diferențele existente între gradul de însușire la o materie sau la alta. Cantitatea cunoștințelor se va raporta în permanență la calitatea acestora. De pildă, sînt elevi care, datorită unor condiții educative din familie sau din primele clase, au exersat mai intens modul mecanic, neintegrativ de memorare. Calitatea cunoștințelor este dată de gradul de asimilare și integrare în contextul celorlalte cunoștințe și deci de posibilitatea folosirii lor creatoare în rezolvarea problemelor noi. Nu de puține ori se produc erori de apreciere, avîndu-se în vedere numai volumul de cunoștințe înmagazinat, care însă nu poate fi folosit în elaborări noi. Decelarea cu atenție și prin raportare permanentă la tipul de activitate nervoasă superioară a datelor cerute de fișă poate să releve și să indice individualizarea procesului instructiv-educativ, sugerînd procedee și metode adecvate.

În notarea caracteristicilor unor însușiri sau a unor aptitudini se va pleca de la date generale asupra acestora, aflate în manualele de psihologie, ca de pildă atunci cînd se vorbește de deprinderi, interese, trăsături morale etc. Numai prin raportarea la un cod comun, general de notare, cel indicat de disciplina respectivă (psihologie, pedagogie) se poate ajunge la găsirea unui limbaj comun care să transmită cu mai multă exactitate realitatea psihică surprinsă în actul cunoașterii.

În ceea ce privește notările privitoare la trăsăturile morale este bine să se surprindă cît mai veridic manifestările acestora în diverse împrejurări, nu numai în clasă. Atitudinea față de muncă nu se poate determina după activitatea școlară, ci este necesară o studiere a activității copilului în familie, în grupul de copii, activități pionierești etc.

Oricărei notări trebuie să i se dea și o *explicație cauzală* în contextul general al personalității copilului și interrelațiilor sale. Caracterul sistematic și cronologic al notărilor nu înseamnă adunarea de date inerte, nesemnificative, ci o permanentă selectare a lor. Se notează deci, în mod sistematic datele semnificative din viața și activitatea copilului — la anumite intervale —, care pot fi de cîteva ore sau de cîteva săptămîni. De pildă, după trei luni de la începutul anului — o primă etapă în revalorificarea datelor culese de către diriginte — se constată o fluctuație marcantă în rezistența la efort intelectual a copilului X. Se cere deci o investigație suplimentară pentru a determina, pe de o parte, cauzele reale acestei fluctuații și, în același timp, mijloacele de prevenire a lor.

Ca însemnările să nu devină o obligație neeficientă, este nevoie ca pe o coloană din extremitatea dreaptă a filei din caiet să existe notate măsurile imediate și de perspectivă care trebuie să fie aplicate — eventual subliniate cu creion roșu pentru a putea fi mai ușor urmărite. Spuneam mai sus că dirigintele trebuie să recitească notările făcute din etapă în etapă, prima și cea mai importantă fiind epoca de acomodare a copilului — fie clasa I, fie primele luni de la intrarea copilului într-un nou colectiv. Pentru o ritmicitate uniformă a întregului proces instructiv-educativ, credem că această etapă poate coincide cu încheierea trimestrului respectiv, cînd dirigintele poate confrunta profilul general al personalității copilului cu rezultatele sale școlare. De o importanță deosebită ni se pare surprinderea relației dintre copil și colectivul clasei, sub toate aspectele. Individualitatea copilului se diferențiază și mai pregnant în cadrul colectivului, tot așa după cum colectivul își capătă individualitatea printr-o integrare activă și armonioasă a individualității fiecărui copil.

După părerea noastră, caietul dirigintelui nu constituie o „proprietate" a acestuia, ci a întregului colectiv de profesori, care așa după cum scriu notele în catalog, ar fi recomandabil, să noteze, adoptînd spiritul în care dirigintele face acest lucru, observațiile psihologice și pedagogice în caietul respectiv. În acest scop, caietele diriginților pot fi păstrate — firește ca orice document oficial —la un loc cu cataloagele. Sinteza etapei finale, fișa de caracterizare propriu-zisă, singura care se va întocmi pe foi separate, se va face atunci cînd copilul trece în altă clasă, altă școală sau a terminat un ciclu de studii.

Ne ferim cu bună știință să dăm „un model" completat, întrucît s-ar adopta și generaliza mecanic o singură modalitate. Avînd în vedere pe de o parte dificultatea reală a procesului de cunoaștere complexă a copilului, iar pe de altă parte necesitatea unei faze de experimentare, subliniem că indicațiile date în materialul de față reprezintă numai o etapă în desfășurarea cercetărilor noastre în domeniul cunoașterii elevilor. Prin aceasta am încercat să punem la îndemîna cadrelor didactice unele mijloace corespunzătoare pentru cunoașterea copilului în cadrul procesului instructiv-educativ.

Confruntarea de opinii și sugestiile cadrelor didactice vor contribui la îmbunătățirea continuă a acestor îndrumări.

ÎNDRUMĂRI PENTRU OBSERVAREA ȘI CUNOAȘTEREA PSIHOPEDAGOGICĂ A ELEVULUI

Date generale : Numele și prenumele ; vîrsta, data și locul nașterii, comuna, raionul, regiunea.

I. Dezvoltarea generală a elevului

1. Dezvoltarea fizică de la naștere pînă în prezent : bolile primei copilării ; dezvoltarea motrică ; bolile și accidentele după 3 ani.

2. Dezvoltarea fizică prezentă : boli, deficiențe senzoriale etc. Starea generală a sănătății și influența ei asupra procesului instructiv-educativ, capacitatea de muncă intelectuală a elevului.

3. Dezvoltarea psihică pînă în prezent : dezvoltarea senzorială, formarea deprinderilor și a obișnuințelor, aptitudini deosebite, dezvoltarea vorbirii și gîndirii, intereselor, proceselor afective, proceselor voliționale, dezvoltarea trăsăturilor morale pozitive și negative, stilul relațiilor sociale.

II. Condițiile de viață și educație în familie

1. Starea materială a familiei, condiții de viață și muncă, numărul copiilor, relațiile intrafamiliale, atitudinea copilului față de membrii familiei. Atmosfera generală a familiei.

2. Structura familiei.

3. Preocupările familiei în legătură cu procesul educației, cine se ocupă mai mult de copil în familie, justețea mijloacelor și metodelor întrebuințate.

4. Regimul de viață al familiei și elevului, organizarea timpului liber, acțiunea de culturalizare și dezvoltare a intereselor intelectuale în familie. Realizarea unității influențelor educative.

III. Date generale asupra activității și relațiilor sociale ale elevului

1. Volmul și calitatea cunoștințelor însușite.

2. Formarea deprinderilor de muncă școlară (ritmul formării, corectitudinea și temeinicia lor).

3. Calitățile gîndirii, memoriei, imaginației și activității voluntare în procesul de învățare.

4. Dezvoltarea intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor. Aptitudini speciale. Acțiuni întreprinse pentru dezvoltarea acestora.

5. Stilul de muncă, metoda individuală a elevului.

6. Activitățile desfășurate în timpul liber (lectură literară sau științifică — și ce anume — sport, muzică, activități practice cu caracter tehnic etc.).

7. Succesele și greutățile întîmpinate în munca școlară. Obiecte de învățămînt cu rezultate maxime și minime. Obiecte preferate de elev.

8. Însușirea noțiunilor și regulilor morale și formarea deprinderilor de comportare.

9. Trăsăturile morale manifestate în muncă: atitudinea elevului în clasă (disciplina, participarea la lecție); activ, concentrat, apatic, inert, turbulent etc. Atitudinea față de cadrele didactice. Încadrarea elevului în colectiv (atitudinea față de colegi, spiritul critic și autocritic, prieteniile, locul elevului în ierarhia colectivului, modul în care își îndeplinește sarcinile obștești). Spiritul de inițiativă, perseverență, interesul pentru viața de organizație.

IV. 1. **Aprecierea rezultatelor muncii instructiv-educative** în funcția de individualitatea activității nervoase superioare și de necesitatea dezvoltării multilaterale în cadrul sistemului de cerințe instructiv-educative.

2. Școala pe care ar dori s-o urmeze elevul. Profesia pe care ar dori s-o aleagă. Părerea familiei în legătură cu orientarea activității elevului (școala și profesiunea viitoare). Pentru ce profesie pare să fie mai indicat elevul?

3. Perspectivele de dezvoltare ulterioară și măsuri pedagogice privind activitatea educativă viitoare.

Educarea atitudinii comuniste față de învățătură a elevilor — efect al sistemului muncii educative

Lector univ. VIRGIL RADULIAN

Educarea atitudinii comuniste față de muncă la elevi reprezintă o sarcină fundamentală a școlii noastre. Pregătind tineretul pentru viață, școala îi dă posibilitatea de a căpăta experiența „îndatoririi de a munci". Munca reprezintă astfel un mijloc fundamental de educație morală și de afirmare a personalității comuniste, de relevare a valorii și a perspectivelor sale. În procesul muncii apar, se formează și se dezvoltă trăsăturile caracteristice ale constructorilor socialismului, cum sînt: devotamentul pentru cauza socialismului, avîntul, energia și abnegația în îndeplinirea sarcinilor, înaltul spirit de răspundere față de îndatoriri, activa participare la rezolvarea problemelor obștești ș. a.[1]. Educarea unor astfel de trăsături în rîndurile tineretului poate fi realizată cu succes numai acolo unde munca se desfășoară creator, mobilizînd năzuințele și interesele celor care participă la ea, integrîndu-se în idealurile de viață ale acestora. Pentru ca munca să devină mijloc fundamental de educație, ea trebuie să apară ca o necesitate conștient înțeleasă, ca o convingere personală. Omul îndeplinește munca cu dragoste, cînd el vede conștient în ea o bucurie, cînd înțelege folosul și necesitatea ei, cînd munca devine pentru el o formă de bază a manifestării personalității și talentului său[2].

Educarea atitudinii înaintate față de muncă constituie astfel un întreg program de educație, de etică comunistă,

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 86.

[2] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., 1960, p. 313.

am putea spune esența acestei educații. În școală, realizarea acestei sarcini se face, în primul rînd, în cadrul muncii școlare, prin învățătură. Învățătura reprezintă, înainte de toate, calea cea mai importantă de însușire a cunoștințelor, de asimilare a culturii și a științei de către tînăra generație. De calitatea și temeinicia acestei munci depinde nivelul pregătirii tineretului școlar pentru viață. Învățătura are astfel o profundă semnificație socială ce trebuie să le fie elevilor dezvăluită cît mai clar. Ea încetează în societatea socialistă să fie „o chestiune privată", de interes personal și devine o problemă socială. Societatea noastră creează condiții favorabile — materiale și morale — pentru desfășurarea muncii școlare și pune totodată în fața tineretului școlar cerințe de natură să stimuleze și să optimizeze munca de însușire a cunoștințelor. Cerințele față de pregătirea tineretului și deci față de nivelul muncii de învățare sporesc continuu. „Învățămîntul obligatoriu trebuie să asigure elevilor o bună pregătire, temeinice cunoștințe de cultură generală, științifice și tehnice"[3]. Pentru aceasta școala — în colaborare cu familia și organizațiile de copii și tineret — trebuie să asigure participarea activă a elevilor la munca școlară, învățarea temeinică, de calitate.

Învățătura nu reprezintă însă numai calea de însușire a cunoștințelor, ci și cel mai important factor de educație, de formare a personalității umane. Învățătura are intrinsec efecte formative multiple: dezvoltarea capacităților, aptitudinilor și priceperilor de muncă intelectuală, formarea și dezvoltarea sentimentelor morale superioare, a trăsăturilor și însușirilor de caracter, de voință. Simțul de răspundere, perseverența, capacitatea de a învinge greutățile, exigența față de sine și alte însușiri ale personalității care exprimă o atitudine activă a elevului față de sarcinile școlare se dezvoltă în procesul învățării, al însușirii cunoștințelor. În munca școlară apar și se dezvoltă, totodată, interese și năzuințe, se conturează atitudinea față de muncă și concepția față de viață. Rezultatele obținute în munca școlară devin criteriu de apreciere a valorii și de cîștigare a prestigiului, onoarei și demnității personale. În felul acesta, în învățătură se reflectă caracterul social al muncii. Ea contribuie în mod hotărîtor la educarea elevului în spiritul înaltelor idealuri ale umanismului și ale patriotismului socialist. Succesul muncii de însușire a cunoștințelor reprezintă astfel condiția cea mai importantă și unul dintre mijloacele de seamă pentru realizarea obiectivelor fundamentale ale muncii instructiv-educative.

Nu orice fel de învățare și nu în orice fel de condiții învățătura realizează acest multiplu efect educativ. Învățătura devine mijloc de educație comunistă și de formare a personalității numai în condițiile unei atitudini corespunzătoare a elevului față de această activitate, numai în condițiile în care cerințele unei munci temeinice de însușire a cunoștințelor devin cerințe personale, imbolduri interioare, convingeri și năzuințe, trebuințe, și motive de acțiune și de comportare. Numai astfel învățătura devine o activitate conștientă, pătrunsă de responsabilitate, care angajează independența și inițiativa elevului și se întemeiază pe o atitudine înaintată față de îndatoriri, față de obligațiile sociale. Nefiind însoțită de astfel de transformări, rămîne, ca și munca, în genere, un proces „neutru" din punct de vedere educativ.

Din cele arătate rezultă importanța excepțională a formării și educării atitudinii juste față de învățătură la elevi. Realizarea acestei sarcini se dovedește

[3] Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 62.

a fi necesară din cel puțin două puncte de vedere și anume: a) ca premisă și condiție a succesului și a randamentului muncii școlare (determină eficiența învățăturii, productivitatea ei); b) ca mijloc de educare comunistă multilaterală a personalității școlarului.

Tocmai de aceea V. I. Lenin — rezumînd sarcinile ce stau în fața tineretului participant la construirea societății noi, socialiste — arăta că ele constau în a învăța. Se referea, firește, la o învățare izvorîtă din „deprinderea de a munci pentru folosul obștesc și din conștiința (devenită deprindere) că munca este necesară pentru binele obștesc...[4], la o învățare conștientă, întemeiată pe răspunderea personală și pe sentimentul datoriei. *Învățătura* — condiție și efect al educației comuniste — *devine astfel atitudine* față de realitate, poziție față de îndatoririle sociale în cel mai larg și mai deplin înțeles al cuvîntului.

Formarea și educarea în acest fel a elevilor nu este o sarcină simplă și nici ușoară. Ea presupune o analiză teoretică și o dezbatere minuțioasă, aprofundată a unor probleme aparent binecunoscute și „rezolvate" în practică. Printre aceste probleme considerăm util a stărui asupra sensului noțiunii de atitudine justă față de învățătură, asupra trăsăturilor caracteristice ale unei astfel de atitudini, asupra determinării sale pedagogice ș.a.

Atitudinea justă față de învățătură înseamnă, după părerea noastră, *o poziție conștientă, activă, bine motivată a elevului față de obligațiile școlare, care se exprimă prin considerarea îndatoririlor sale drept trebuințe proprii, drept mijloace de afirmare și de înfăptuire a idealurilor.* Atitudinea față de învățătură devine cu timpul o trăsătură a personalității, determinînd lăuntric activitatea și conduita școlară a elevului, transformînd învățătura într-un izvor de satisfacție personală, de bucurie și de creație. Ea se întemeiază pe rațiune (înțelegerea și pătrunderea semnificației învățării) și pe convingere, pe trăire afectivă și pe participare volitivă. „Ea, constituie un complex de stări fizice și intelectuale care, în ultima analiză, oferă sentimentul unei vieți complete, sentimentul demnității umane și al siguranței omului. Complexul acesta depășește obișnuita noțiune a datoriei, el se apropie de scopul vieții: bucuria existenței" [5].

Între atitudinea conștientă și cea comunistă față de învățătură deosebirile sînt de natură motivațională. Atitudinea conștientă și activă față de însușirea cunoștințelor poate să se întemeieze pe motive puternice, mobilizatoare, dar strict individuale, pe cînd atitudinea comunistă față de învățătură este întotdeauna întemeiată pe îmbinarea armonioasă a intereselor personale cu cele obștești, pe motive sociale largi, de perspectivă. Atitudinea justă față de învățătură nu poate fi, de aceea, decît numai o atitudine comunistă. Ea reflectă esența comunistă a personalității în formarea tînărului, sintetizînd relațiile sale cu colectivul, cu sine însuși, cu obligațiile sociale"... Studiul omului în atitudinile sale înseamnă studiul omului în relațiile sale cu alți oameni" [6].

Caracterul conștient este numai o latură a atitudinii comuniste față de învățătură, sensul noțiunii de atitudine comunistă este, după cum am arătat, mult mai bogat și mai profund.

---

[4] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 30, E.P.L.P., 1956, p. 510.

[5] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. II, E.D.P., 1963, p. 247—248.

[6] V. N. Miasișcev, *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală* (în *Psihologia în U.R.S.S.*), Editura științifică, 1963.

Care sînt trăsăturile caracteristice ale unei astfel de atitudini? Printre cele mai însemnate considerăm:

— *conștiință și responsabilitate* (înțelegerea semnificației învățării, motive, interese, răspundere față de îndatoriri, perspective etc.);

— *inițiativă intelectuală și spirit de independență creatoare față de învățare și față de cunoștințe* (capacitate de prelucrare, de sinteză, de căutare și rezolvare a problemelor etc.);

— *spirit autocritic și năzuință activă de a asigura temeinicie învățării, perfecționarea continuă a muncii școlare* (spirit de organizare, cultivarea aptitudinilor, dezvoltarea și perfecționarea priceperilor și a deprinderilor, tendința de autodepășire, de autoeducare, de formare și perfecționare a stilului de muncă intelectuală etc.);

— *„trăirea" învățării ca izvor de bucurie creatoare și de satisfacție morală* (plăcerea efortului, a încordării intelectuale) *și capacitate de concentrare, de mobilizare a resurselor proprii în vederea învingerii greutăților etc.*

Capacitatea de mobilizare și de învingere a dificultăților este nu numai o caracteristică a atitudinii juste față de învățătură, ci ea reprezintă și o modalitate de soluționare pozitivă a uneia dintre cele mai importante contradicții ale personalității, pe care K.D. Ușinski a exprimat-o concis și sugestiv astfel: „Ne place munca, dar nu ne plac greutățile ei". Rezolvarea acestei contradicții este proprie celor care și-au format o atitudine justă față de muncă și găsesc resursele necesare transformării acestei atitudini în fapt de conduită. Voința intervine ca element de susținere, care dă atitudinii eficiență. Altfel, atitudinea ar rămîne doar intenție, o intenție bună ce-i drept, dar numai atît.

Trăsăturile menționate se completează reciproc și constituie laolaltă ceea ce caracterizează atitudinea față de învățătură.

Definirea noțiunii de atitudine justă față de învățătură și precizarea trăsăturilor fundamentale ale unei astfel de atitudini sînt necesare nu numai pentru teoria pedagogică ci și pentru practica educativă. Cei care educă la elevi o astfel de atitudine trebuie să fie pe deplin clarificați asupra semnificației și particularităților ei. În felul acesta poate fi prevenită interpretarea unei atitudini formal conștiente sau aparent juste față de învățătură a unor elevi drept atitudine corespunzătoare, poate fi combătut formalismul muncii educative în acest domeniu.

Referindu-ne la determinarea atitudinii față de învățătură, din punct de vedere pedagogic, constatăm o triplă determinare: ca scop, ca mijloc și ca rezultat al educației, trebuie să fie cultivată și dezvoltată cu grijă, ca o însușire de preț, la fiecare elev, fiindcă așa cum învață cînd este elev, așa va munci, cînd, devenit cetățean, va fi chemat să contribuie la progresul general. Întocmai ca și disciplina, de care este organic legată, atitudinea înaintată față de învățătură devine o trăsătură fundamentală de caracter, o însușire esențială a personalității comuniste. Educînd pe omul societății socialiste noi educăm, în primul rînd, o personalitate care se caracterizează printr-o atitudine înaintată față de muncă și față de îndatoririle sociale. Fără cultivarea acestei atitudini este de neconceput educația comunistă și, de aceea, formarea atitudinii juste față de învățătură la elevi face parte integrantă din programul educativ al școlii și constituie un scop important al educației comuniste.

Formarea atitudinii comuniste față de învățătură reprezintă nu numai unul dintre *scopurile* educației comuniste, ci și o *condiție* a înfăptuirii sarcinilor instructiv-educative. De atitudinea personală a

elevului față de școală și față de învățătură depind interesul și gradul său de participare la munca școlară, poziția sa față de îndatoriri, măsura în care recepționează și integrează influențele educative și cerințele societății în propria sa personalitate. Învățătura conștientă presupune înțelegerea necesității ei și aderiune personală, participare activă. Ea constituie o condiție sine qua non pentru trecerea la autoinstrucție, problemă ce capătă o importanță din ce în ce mai mare în condițiile contemporane. După cum s-a subliniat, pe bună dreptate, în unele dintre studiile publicate în ultima vreme [7], școala actuală trebuie să se preocupe mai mult de înarmarea tinerețului cu priceperi și deprinderi de muncă intelectuală care să-l facă apt de a continua independent munca de însușire a cunoștințelor. Or, realizarea acestor sarcini presupune mobilizarea activă și conștientă a elevilor.

Atitudinea justă față de învățătură constituie totodată, după cum am arătat, și un mijloc de educație multilaterală-etică, intelectuală etc. În acest sens, atitudinea, respectiv poziția față de învățătură a elevului, condiționează formarea însușirilor morale, a unor trăsături de caracter, ducînd, în condițiile unei atitudini juste, la preocupări de autoeducație și de perfecționare.

Atitudinea conștientă față de învățătură se formează treptat, *ca rezultat, ca efect al întregului sistem al muncii instructiv-educative*. Ea implică înțelegerea celor învățate, formarea intereselor de cunoaștere, a trebuinței și năzuinței de continuă îmbogățire și aprofundare a cunoștințelor și de perfecționare a aprecierilor și a deprinderilor, presupune capacitatea de inițiativă, de învingere a greutăților și de trăire afectivă și estetică a învățăturii ca muncă creatoare. Atitudinea justă față de învățătură este legată și de sentimentul patriotic, de sentimentul participării la eforturile întregului popor pentru desăvîrșirea construcției socialiste, pentru propășirea țării, de idealurile și motivele de conduită ș.a.m.d. La formarea și dezvoltarea acestei atitudini contribuie, deci, toate laturile educației comuniste.

Caracteristice procesului de formare și de educare a acestei atitudini sînt unitatea și integritatea lui, precum și continuitatea. Unitatea procesului constă în faptul că numai interdependența educației intelectuale, politehnice, morale, estetice, fizice, poate contribui la formarea unei astfel de atitudini. Ea nu poate fi educată pe „felii", pe părți, ci numai integral. O astfel de atitudine nu poate fi, de pildă, rezultat numai al educației intelectuale sau numai al educației morale. Între aceste laturi complimentare ale educației există unitate. Pe baza ei, în procesul educării atitudinii față de învățătură este necesar să se realizeze coordonarea influențelor educative.

Continuitatea procesului amintit decurge din neîntrerupta îmbogățire și aprofundare a experienței de viață și de comportare a elevilor, care face tot mai conștientă munca și atitudinea lor.

Între caracterul conștient al atitudinii față de învățătură a școlarului mic și cea a școlarului preadolescent sau adolescent există deosebiri calitative apreciabile. Atitudinea față de învățătură se formează și se dezvoltă o dată cu formarea și dezvoltarea personalității școlarului. De aceea, educarea atitudinii juste față de învățătură este o sarcină educativă fundamentală și permanentă; ea nu se încheie în vreo clasă, ci se înfăptuiește de-a lungul întregii perioade de școlaritate și chiar după aceea. Iată și în acest sens deosebita valoare a unui sistem al muncii educative în școala generală, care precizînd sarcinile

[7] Stanciu Stoian, *Cerințele contemporaneității și dezvoltarea continuă a învățămîntului de cultură generală*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1964.

fiecărei etape dă posibilitatea coordonării și integrării influențelor educative în sistem, asigurînd totodată continuitatea muncii educative de formare a atitudinii juste față de învățătură.

Ilustrăm cele afirmate mai sus prin cîteva exemple din lucrare, care aprofundează gradat laturile diferite ale educării atitudinii comuniste față de învățătură și dau totodată posibilitatea sesizării caracterului de sistem al acestei munci.

În capitolul referitor la educația intelectuală, de pildă, urmărindu-se pregătirea generală a elevilor pentru a putea desfășura o activitate intelectuală susținută, sistematică și superior motivată, pentru a-și putea însuși cunoștințe bogate și temeinice, se propune atingerea unor asemenea obiective : cultivarea curiozității pozitive, a setei de cunoștințe ; dezvoltarea preocupării elevilor pentru probleme literare, științifice, tehnice, culturale, artistice, pentru cuceririle din domeniul științelor ; educarea la elevi a năzuinței spre scopuri înalte în munca de învățătură ; *înțelegerea necesității de a învăța cu temei ca datorie patriotică* ; dezvoltarea dorinței și a priceperii de a învinge greutățile ce se ivesc în însușirea cunoștințelor, a hotărîrii de a acționa împotriva indolenței, mediocrității și a apucăturilor înapoiate în munca școlară (suflat, copiat etc.) ș.a.

Se acordă în acest domeniu importanță deosebită și problemelor privind formarea stilului de muncă al elevilor, dezvoltării aptitudinilor și priceperilor de muncă intelectuală.

Urmărirea înfăptuirii treptate a acestor obiective ale muncii de educație intelectuală prezintă o importanță evidentă pentru formarea atitudinii juste față de învățătură. Ca o consecință a realizării acestor obiective se dezvoltă în mod gradat obișnuințe, priceperi și deprinderi care stau la baza formării unui stil de muncă intelectuală, fără de care nu se poate vorbi de atitudine conștientă de învățare.

În domeniul muncii de educație morală se pune un accent deosebit pe *dezvoltarea interesului și dragostei pentru învățătură, ca muncă și datorie patriotică*, ca prima etapă în pregătirea pentru viață, pe educarea simțului răspunderii personale.

Realizarea acestor obiective ale educației morale contribuie la formarea și dezvoltarea acelor însușiri ale personalității și trăsături morale care determină atitudinea activă și social motivată a elevului față de obligațiile sale școlare, dezvoltîndu-i inițiativa, spiritul de independență și voință.

În domeniul educației estetice se pune accent pe educarea gustului pentru frumosul implicat în activitatea școlară, pe cultivarea sentimentelor estetice trezite de conștiința datoriei împlinite, pe dezvoltarea trăirilor afective pozitive ale elevilor legate de cunoaștere.

Atitudinea, în acest caz, nu se rezumă la înțelegerea conștientă a necesității și semnificației învățăturii, ci devine trăire afectivă, sursă de emoții estetico-morale superioare.

De o deosebită însemnătate pentru educarea atitudinii juste față de învățătură a elevilor sînt unele dintre obiectivele prevăzute în domeniul educației politehnice și al educației fizice.

Este evident că *atitudinea față de munca școlară a elevilor nu se învață, ci se educă*. Munca educativă în școala generală ne pun la dispoziție multe și variate metode, procedee și mijloace. Ansamblul, varietatea, caracterul sistematic și unitar al metodelor poate asigura succesul muncii de educare a atitudinii juste față de învățătură la elevi. Decurge din cele arătate un prim principiu general — *caracterul complex, unitar și sistematic al acestei acțiuni educative*.

Mijloacele (metodele) fundamentale ce pot fi folosite în acest scop sînt ace-

leași care servesc în general realizării educației comuniste și anume: lecția și munca desfășurată de elevi sub îndrumarea și conducerea nemijlocită a profesorului; exemplul și autoritatea profesorului și natura raporturilor sale cu elevii — principialitatea, exigența, înțelegerea, interesul, pasiunea și convingerea, spiritul de răspundere, inițiativa și atitudinea creatoare, care au deosebită valoare educativă și o influență considerabilă asupra elevilor și a formării atitudinii lor față de școală și de învățătură; colectivul de elevi și opinia sa; tratarea individuală și diferențiată a elevilor (punerea în evidență a aptitudinilor elevilor și cultivarea lor); asigurarea coloritului afectiv-emoțional al muncii educative (bucuria și satisfacția muncii ca stimulatori ai activității) ș.a.

Ca principii generale ale muncii educative și ale metodicii de formare a atitudinii juste față de învățătură la elevi se mai desprind următoarele:

— principiul individualizării (al tratării concrete, diferențiate a elevilor și al stimulării autoeducației);

— principiul respectării particularităților de vîrstă, (al perspectivei și continuității în munca educativă);

— principiul acțiunii paralele (atitudinea justă față de învățătură se realizează ca efect al influenței educative directe a pedagogului îmbinate cu influența educativă indirectă, prin intermediul colectivului de elevi).

Metodica educării atitudinii față de învățătură a elevilor cuprinde teze generale, întîlnite și în alte domenii ale educației comuniste. Ea are însă și aspecte particulare care nu au fost suficient studiate pînă acum. Publicarea rezultatelor obținute de cercetătorii Institutului de științe pedagogice privind *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală* stimulează cercetarea, analiza și dezbaterea în continuare a unor astfel de probleme, contribuind la alcătuirea unei metodici aparte, bine delimitate, a muncii educative în acest domeniu.

Experienţa şcolii în munca educativă

Coordonarea influenţelor educative la nivelul şcolii

Prof. ION DRAGU
directorul Liceului „Ion Neculce" din Bucureşti
cercetător ştiinţific principal la
Institutul de ştiinţe pedagogice

La Liceul „Ion Neculce" din Bucureşti, şcoală de bază în care Institutul de ştiinţe pedagogice îşi desfăşoară cercetările, s-au efectuat în anul şcolar 1965/1966 cercetări experimentale cu privire la constituirea unui sistem al muncii educative în şcoala generală. În ultimul trimestru al acestui an şcolar, întreaga activitate educativă a unui număr de opt clase, cîte una din fiecare serie de clase paralele ale şcolii generale, a fost planificată, orientată, organizată şi realizată pe baza aplicării în practică a soluţiilor indicate în lucrarea *„Contribuţii la sistemul muncii educative în şcoala generală"*, elaborată de institut.

Pornind de la principiul că realizarea unui sistem unitar, închegat, al muncii educative necesită o justă corelare a influenţelor educative, în cadrul cercetărilor efectuate s-a acordat acestui important aspect al problemei atenţia cuvenită, iniţiindu-se o cercetare specială cu tema *Coordonarea influenţelor educative la nivelul şcolii*. Întrucît în calitate de director al liceului şi de cercetător la Institutul de ştiinţe pedagogice mă ocup de această cercetare, doresc ca pe baza constatărilor făcute pînă în prezent să formulez cîteva consideraţii privind acest domeniu al muncii educative.

Măsurile adoptate în ultimii ani în ansamblul acţiunii de perfecţionare a învăţămîntului, de adaptare a lui la cerinţele vieţii de astăzi şi ale celei în perspectivă, atît în ţara noastră, cît şi în multe alte ţări socialiste şi nesocialiste, au dus la consolidarea şi la creşterea rolului directorului ca organizator şi îndrumător al întregii activităţi instructiv-educative desfăşurate în şcoală şi în afara acesteia. Investirea prin lege, în foarte multe ţări, a directorului cu dreptul de conducător unic al şcolii înseamnă traducerea în viaţă, în rezolvarea problemei conducerii şcolilor, a adevărului cu caracter axiomatic, pe deplin verificat şi confirmat de practică, potrivit căruia instrucţia şi educaţia sînt de nedespărţit, se întrepătrund în procesul de învăţămînt.

În acelaşi timp, în literatura pedagogică, în cercetările ştiinţifice şi în viaţa practică a şcolilor, eficienţa activităţii instructiv-educative este considerată tot mai mult prin prisma rolului îndeplinit de directorul şcolii.

În R. D. Germană, de exemplu, s-a publicat o interesantă lucrare intitulată *Directorul şcolii şi colectivul pedagogic* [1], în care se subliniază rolul directorului de şcoală în organizarea şi conducerea procesului instructiv-educativ.

Creşterea rolului directorului şi în special sporirea atribuţiilor lui în domeniul coordonării muncii educative se subliniază şi în literatura pedagogică sovietică. Ast-

[1] Stolz Helmut, *Schuldirektor und Erzieherkolektiv*, Volk und Wissen, Berlin, 1960.

fel, în lucrarea *Conducerea muncii instructiv-educative în școala de opt ani* se arată că „directorul coordonează totul", precizîndu-se că educația elevilor „depinde în mare măsură de activitatea cadrelor didactice, coordonată și dirijată de conducătorul școlii" [2].

În ce privește situația în țările capitaliste, este interesant de semnalat aprecierea publicației vest-germane „Bildung und Erziehung", care — într-un articol despre învățămîntul englez — scrie că o caracteristică a acestuia este „poziția foarte independentă a directorului școlii, despre care se spune că în domeniul său este «un mic rege»" [3]. Lăsînd la o parte formularea, care, firește, comportă discuții ceea ce interesează este conținutul pe care ea îl reflectă, și anume poziția directorului, rolul său în organizarea și îndrumarea procesului instructiv-educativ.

O serie de preocupări pe linia întăririi rolului directorului de școală se înregistrează și pe continentul nord-american. În Canada, de exemplu, unde pînă acum cîțiva ani „directorul nu a deținut un rol proeminent în conturarea gîndirii și practicii pedagogice", în ultimul timp „s-a preconizat ca directorul să-și extindă sfera de responsabilitate aproape asupra tuturor problemelor ce influențează eficacitatea școlii ca unitate de învățămînt" [4].

În Republica Socialistă România, „Directorul este conducătorul unic al școlii. El răspunde de întreaga activitate instructiv-educativă desfășurată în școală și în afara școlii, de activitatea administrativ-gospodărească, precum și de păstrarea și folosirea în mod judicios a tuturor bunurilor școlii" [5].

Stabilind rolul și sarcinile directorului școlii în organizarea, îndrumarea și controlul muncii educative în rîndurile elevilor, îndrumările Ministerului Învățămîntului privind îmbunătățirea muncii educative în învățămîntul de cultură generală menționează că „principala îndatorire a directorului constă în aplicarea politicii partidului în învățămînt, a hotărîrilor Consiliului de Miniștri și a dispozițiilor Ministerului Învățămîntului" [6]. Prin întreaga sa activitate, directorul trebuie să urmărească ca școala, întregul sistem de educație, să asigure înarmarea tinerelor generații cu tot ce a dat mai valoros gîndirea umană de-a lungul veacurilor, cu marile cuceriri ale științei și culturii contemporane, cu cea mai înaintată concepție despre lume și viață — materialismul dialectic și istoric —, să facă din fiecare tînăr un militant neobosit pentru progresul social, pentru înaltele idealuri ale socialismului și comunismului.

Îndeplinirea acestei misiuni nobile și de mare răspundere presupune realizarea de către director a unității influențelor educative care acționează asupra tineretului, exercitate de către școală, organizația de pionieri, organizația U.T.C., familie și opinia publică.

Necesitatea corelării influențelor educative la nivelul școlii este în general recunoscută atît de teoreticieni, cît și de practicieni, și nici n-ar putea să fie altfel, deoarece, prin sine însuși, fenomenul educației își afirmă ca notă esențială, definitorie, caracterul organizat și sistematic al influențelor de ordin educativ.

Întrebarea care apare cel mai adesea și la care se dau răspunsuri dintre cele

---

[2] *Rukovodstvo ucebno-vospitatelnoi rabotoi v vosmitelnei škole*, Pod redakției M. I. Kondakova i N. I. Soțerdatova, Moskva, 1961.

[3] B. Kromayer, *Organisation, Aufsicht und Verwaltung im englischen Schulwesen, „Bildung und Erziehung"*, nr. 8, 1962, Bonn, p. 588—594.

[4] J. H. Andrews, *The role of the principal*, „Canadian Research Digest", nr. 5, 1960, Toronto, p. 12—14.

[5] *Regulamentul școlilor de cultură generală*, Ed. didactică, 1964, p. 83.

[6] „Gazeta învățămîntului" nr. 835 din 28 ianuarie 1966, p. 3.

mai diverse este *cum să realizăm coordonarea influențelor educative ?*

Cel mai răspîndit răspuns susține că directorul trebuie să stăpînească ceea ce se numește „arta de a conduce". Alții afirmă că realizarea unei activități sistematice — desfășurată de toți factorii educativi — depinde de calitățile de bun organizator ale directorului, afirmație care nu se deosebește, esențial, de cea dintîi. Unele răspunsuri se referă la realizarea unității de cerințe, altele — ceea ce înseamnă același lucru — la constituirea unui front educativ unitar etc.

Este evident că toate aceste răspunsuri sînt în fond juste, dar unilaterale. Ele se referă doar la aspectele exterioare ale fenomenului, ignorînd raporturile sale interne, necesare, care îl definesc.

Datorită unei preocupări organizate și constante de-a lungul unui șir de ani, la Liceul „Ion Neculce" din București s-a acumulat o anumită experiență în ce privește corelarea influențelor educative, atît la nivelul fiecărei clase, cît și la nivelul școlii. Cercetările întreprinse în acest an de Institutul de științe pedagogice cu privire la sistemul muncii educative au îmbogățit această experiență și i-au conferit noi semnificații.

Practica, cu valoarea sa de criteriu obiectiv al verificării autenticității cunoștințelor omenești, a demonstrat că cel dintîi element de la care trebuie să pornim în realizarea sistemului muncii educative este sistemul de cunoștințe științifice transmise elevilor în procesul de învățămînt. Nu se poate concepe un sistem al muncii educative izolat de conținutul științific al învățămîntului, ci numai în interdependență și interacțiune cu acesta. Iată de ce *coordonarea de către director a influențelor educative la nivelul școlii începe cu grija lui pentru realizarea caracterului educativ al învățămîntului, prin valorificarea cu maximum de eficiență a conținutului educativ al lecțiilor.*

Datele cercetării noastre dovedesc că acesta este terenul pe care directorul poate obține în cel mai înalt grad *unitatea de conținut a muncii educative și mobilizarea întregului corp didactic la rezolvarea, împreună, a obiectivelor muncii educative.* Nu există obiect de învățămînt și nici lecție care să nu-și poată aduce contribuția la realizarea educației comuniste a elevilor. Fiecare lecție dispune de un adevărat filon educativ care se cere a fi valorificat. Experiența a dovedit că măsura în care acest filon este sesizat și utilizat depinde de profesor. Conducerea școlii urmărește ca fiecare profesor în funcție de obiectul pe care-l predă, de fiecare lecție, de vîrsta elevilor, de specificul clasei etc. să valorifice conținutul educativ al lecțiilor, să asigure armonizarea lui în cadrul unui sistem corelat nu numai la nivelul obiectului respectiv, ci și, neapărat, la nivelul clasei și, în ultimă instanță, al școlii. De mai mulți ani în liceul nostru se desfășoară o muncă de studiere a experienței pozitive în această privință, o muncă pe care poate că cel mai bine am putea-o defini de creare a unei experiențe înaintate, care să devină un bun comun al întregului colectiv pedagogic. În acest scop s-au utilizat forme de activitate și metode variate — de la asistențele directorilor la lecții, în cadrul cărora s-a urmărit în mod special valorificarea conținutului lor educativ, pînă la studierea aprofundată, multilaterală, pe o perioadă mai îndelungată, a modului în care se realizează caracterul educativ al învățămîntului.

De-a lungul unui întreg an școlar, de exemplu, a fost studiată tema *Cum realizăm educația comunistă a elevilor prin lecții.* Acțiunea a cuprins toate cadrele didactice ale școlii și, implicit, toate obiectele de învățămînt, iar organizarea ei s-a înfăptuit prin punerea în mișcare a întregului aparat metodic de care dispunem. La nivelul comisiilor metodice pe specialități s-au organizat interasistențe

și lecții deschise și s-au desfășurat interesante dezbateri privind aspectele cele mai importante ale valorificării conținutului educativ al lecțiilor. Pe o scară mai redusă, dar cu un caracter mai pronunțat de generalizare, astfel de acțiuni au fost organizate și de către cabinetul metodic pe un profil mai larg, de regulă pentru cadre didactice de specialități înrudite sau apropiate, pentru cei care predau obiectele din grupa științelor realiste sau pentru cei care predau obiectele aparținînd științelor umaniste etc. Sarcina principală a cabinetului metodic, cu privire la această acțiune, a fost cercetarea atentă, minuțioasă, a tuturor activităților desfășurate atît la nivelul comisiilor metodice, cît și la nivel mai larg și elaborarea unui studiu care să prezinte, sintetic, experiența cea mai bună, cea mai înaintată a cadrelor noastre didactice și a comisiilor metodice în ce privește valorificarea conținutului educativ al lecțiilor și să contribuie la generalizarea acestei experiențe. Acest studiu — completat și îmbunătățit pe baza constatărilor făcute de directorii școlii, cu prilejul asistențelor la lecții, al verificării planificărilor calendaristice și a planurilor de lecții — a fost pus în dezbaterea consiliului pedagogic. Măsurile adoptate de conducerea școlii în urma acestei analize și urmărirea sistematică a aplicării lor au contribuit, efectiv, la generalizarea experienței pozitive și la ridicarea nivelului muncii educative.

După același procedeu, de asemenea pe durata unui întreg an școlar, a fost studiată tema *Cum transmitem elevilor ideile fundamentale cuprinse în documentele Congresului al IX-lea al P.C.R.* Preocuparea organizată, sistematică, pentru soluționarea acestei importante probleme a determinat din partea tuturor cadrelor didactice un interes sporit pentru studierea aprofundată a documentelor Congresului, pentru selecționarea, în funcție de particularitățile psihice ale elevilor, de cerințele programelor școlare și de specificul obiectelor de învățămînt a ideilor care să fie transmise în anumite lecții sau sisteme de lecții, precum și a metodelor și procedeelor cele mai potrivite. Toate acestea au dat lecțiilor o valoare deosebită, le-au îmbogățit conținutul științific și educativ, le-au asigurat o justă orientare ideologică, sporind contribuția lor la educația comunistă a elevilor.

Deși preocuparea cadrelor noastre didactice pentru realizarea caracterului educativ al învățămîntului este evidentă, iar rezultatele se concretizează în pregătirea elevilor și în profilul moral al absolvenților noștri, se mai întîlnesc și cazuri cînd această problemă este greșit înțeleasă. N-a dispărut definitiv, de exemplu, părerea, fundamental greșită, că educația în procesul de învățămînt s-ar realiza de la sine, prin simpla transmitere a cunoștințelor, nefiind, chipurile, necesară nici o preocupare specială în această privință. Mai rar, se mai face încă auzită și simțită și părerea că „învățătura este învățătură, iar educația este educație". Potrivit acestei păreri, profesorul ar trebui, pasămite, să se ocupe de învățătură, iar dirigintele de educație. De asemenea, n-a dispărut cu totul nici separarea artificială a obiectelor de învățămînt și a lecțiilor în unele care „se pretează" și altele care „nu se pretează" la realizarea educației în procesul de învățămînt.

Influența negativă, demobilizatoare, a unor asemenea păreri nu mai trebuie demonstrată. Înlăturarea lor treptată, dar definitivă, va fi rezultatul promovării consecvente a principiului potrivit căruia educația comunistă se realizează, înainte de toate, prin întregul conținut al învățămîntului.

Sarcinile complexe ale muncii educative nu pot fi soluționate însă numai prin ridicarea nivelului procesului de învățămînt. Cercetarea întreprinsă de noi, reliefînd însemnătatea valorificării conținutului educativ al lecțiilor, demon-

strează, totodată, necesitatea realizării unei strînse concordanțe între obiectivele educative ale programelor școlare și cele urmărite în cadrul orelor de dirigenție, al activității organizației pionierilor, al activităților în afară de clasă și extrașcolară etc. Datele cercetării dovedesc că *justa coordonare a influențelor educative la nivelul școlii presupune respectarea și aplicarea principiului împletirii strînse a conținutului educativ al procesului de învățămînt cu activitatea educativă organizată în afara lecțiilor.*

Experiența școlii din Republica Socialistă România, ca și experiența școlii din celelalte țări socialiste, a arătat că așa cum în domeniul instrucției există programe în care se precizează ce cunoștințe științifice și în ce volum trebuie să-și însușească elevii și metodici care stabilesc *cum* trebuie să fie transmise aceste cunoștințe, tot așa și în domeniul educației este necesar să se elaboreze lucrări, pe baza unor cercetări științifice temeinice, care să orienteze și să reglementeze această activitate.

Cercetările întreprinse de Institutul de științe pedagogice pentru constituirea unui sistem al muncii educative au ținut seama, după părerea noastră, de aceste realități și rezultatele obținute sînt de natură să contribuie la lichidarea lipsurilor existente în această privință.

Lucrarea elaborată pe baza acestor cercetări — *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală* — a fost introdusă pentru experimentare în școala noastră *. Nu ne propunem ca în acest material să prezentăm o analiză a experimentului întreprins, dar considerăm necesar să subliniem că rezultatele înregistrate dovedesc o sensibilă ridicare a nivelului muncii educative și o îmbogățire a experienței noastre în ce privește coordonarea influențelor educative la nivelul școlii.

Pornind de la scopul fundamental al educației în școala noastră socialistă, dezvoltarea multilaterală a personalității elevului, și orientînd cercetarea pe baza laturilor educației comuniste, s-au stabilit obiectivele generale care trebuie să fie urmărite în realizarea educației intelectuale, politehnice, morale, estetice, fizice-sanitare, precum și o serie de mijloace care pot fi utilizate în vederea îndeplinirii obiectivelor respective. Aceasta ne-a permis să concepem întreaga muncă educativă ca un proces unitar, neîntrerupt, care cuprinde concomitent toate laturile educației comuniste.

Experimentul organizat ne-a permis să realizăm o planificare mai judicioasă, să realizăm în mai mare măsură un sistem unitar închegat al muncii educative la nivelul școlii. Așa cum am menționat mai sus experimentul s-a desfășurat, după cum este și firesc, la un număr limitat de clase. Conducerea școlii a folosit însă experimentul pentru îmbunătățirea generală a muncii educative în școală.

Unul din obiectivele principale ale cercetării a fost antrenarea întregului corp didactic în desfășurarea muncii educative. Această orientare a cercetării este cu atît mai necesară astăzi, în urma Plenarei C.C. al P.C.R. din 12—13 aprilie 1966, care a subliniat necesitatea creșterii rolului școlii, al cadrelor didactice, în desfășurarea întregii munci educative, deoarece cadrele didactice „poartă răspunderea principală pentru întregul proces instructiv-educativ și posedă experiența pedagogică necesară" [7].

* La experiment au participat următoarele cadre didactice: M. Ionescu, învățător la cl. I B, T. Ghițescu, învățător la cl. a II-a A, M. Enache, învățător la cl. a III-a C, R. Nițescu, învățător la cl. a IV-a C, M. Blum, diriginte la cl. a V-a C, E. Grigorescu, diriginte la cl. a VI-a B, M. Romașcanu, diriginte la cl. a VII-a B și Alex. Crișan, diriginte la cl. a VIII-a C.

[7] „Scînteia" nr. 6950, din 14 aprilie 1966, p. 1.

Pornind de la principiul că ridicarea calității muncii educative impune îmbinarea consecventă a conducerii unice cu participarea activă a întregului colectiv pedagogic, de la faptul că rezultatele muncii educative depind în primul rînd de învățători și profesori, de pregătirea și măiestria lor pedagogică, de exemplul lor personal, noi am urmărit — și în mare măsură am și reușit — să asigurăm *antrenarea tuturor cadrelor didactice în organizarea și desfășurarea muncii educative*.

În stilul de muncă al conducerii școlii noastre s-a înrădăcinat temeinic obiceiul de a informa cadrele didactice asupra tuturor documentelor privind desfășurarea procesului instructiv-educativ, de a desprinde sarcinile ce reies pentru colectivul nostru din aceste documente, de a supune dezbaterii lor cele mai importante măsuri inițiate în lumina documentelor respective, de a folosi experiența întregului corp didactic în organizarea și desfășurarea muncii educative. În felul acesta, cadrele noastre didactice au în permanență o imagine clară, completă, asupra întregului proces instructiv-educativ, participă la desfășurarea lui în mod sistematic, contribuie la evitarea paralelismelor și a supraîncărcării elevilor.

Iată, de pildă, cum am procedat în cazul pregătirii și desfășurării experimentului organizat de Institutul de științe pedagogice. Am considerat că este necesară, pe de o parte, o pregătire generală a tuturor cadrelor didactice ale școlii, iar pe de altă parte, o pregătire specială, mai aprofundată, a învățătorilor și diriginților care urmau să participe la desfășurarea experimentului. În acest scop, cadrelor didactice desemnate pentru a lua parte la experiment li s-a pus la dispoziție lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, care a stat la baza experimentului, dîndu-li-se posibilitatea s-o cunoască în mod amănunțit. De asemenea, li s-a pus la dispoziție și material bibliografic. Am organizat apoi instruirea acestor cadre didactice și am dezbătut primele probleme care au apărut în legătură cu pregătirea experimentului. Pe toată durata experimentului, fiecare învățător și diriginte a fost în permanență sprijinit de către un cercetător al Secției de educație a Institutului de științe pedagogice. Cercetătorii au sprijinit cadrele didactice în elaborarea planului activităților educative, în pregătirea și desfășurarea orelor de dirigenție și a diferitelor activități organizate pe toată perioada experimentului, în urmărirea eficienței acestor activități, în analiza rezultatelor obținute etc.

În ceea ce privește masa cadrelor didactice, atît în scopul asigurării corelării influențelor educative la nivelul școlii, cît și pentru a răspunde interesului manifestat față de acest experiment, am organizat informarea lor asupra acestei acțiuni. Aceasta s-a realizat atît printr-o expunere asupra principalelor probleme ale cercetării, cît și prin punerea la dispoziția tuturor învățătorilor și profesorilor, prin cabinetul metodic al școlii, a lucrării menționate și a unui material bibliografic corespunzător. În aplicarea acestor măsuri, am avut mereu în vedere și perspectivele muncii educative și, în mod special, aplicarea, în anul școlar viitor, la toate clasele, a rezultatelor cercetării.

La clasele I—IV din școala noastră experimentul s-a desfășurat în condițiile predării tuturor obiectelor de către un singur învățător, adică în condițiile în care se lucrează în majoritatea școlilor patriei. Și înainte de organizarea cercetării învățătorii noștri au desfășurat o muncă educativă organizată și cu rezultate bune. Ei au participat cu regularitate la activitățile comisiei diriginților și au inițiat acțiuni care s-au integrat în sistemul general al muncii educative din școală. Cercetarea a demonstrat însă că și pentru învățători, ca și pentru profe-

sorii-diriginți, și poate chiar într-o mai mare măsură, programarea muncii educative are o însemnătate deosebită.

La propunerea învățătorilor participanți la experiment, în trimestrul al III-lea al anului școlar 1965/1966 am introdus cu titlu experimental, ora de dirigenție la clasele I—IV (la clasele la care s-a desfășurat cercetarea). Rezultatele cercetării noastre pledează pentru repartizarea prin planul de învățămînt a unei ore de dirigenție la clasele I—IV. Experimentul a demonstrat că în felul acesta se asigură mai bine caracterul de sistem al muncii educative, se îmbogățește conținutul ei și se creează — lucru extrem de important — o unitate de stil în desfășurarea muncii educative pe toată durata școlarității. Avînd o oră de dirigenție inclusă în orarul săptămînal și pornind de la o concepție științifică privind organizarea pe baza unui sistem a muncii educative, învățătorii vor putea, ca și diriginții, să elaboreze mult mai ușor planul activităților educative, să organizeze acțiuni cît mai variate, care să contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. Considerăm că desfășurarea unui experiment mai larg în această problemă vastă ar putea contribui la formularea unei concluzii definitive.

Justa coordonare a influențelor educative la nivelul școlii depinde în mare măsură de modul în care directorul organizează și îndrumează munca diriginților. Activitatea fiecărui diriginte își găsește locul, eficacitatea și deplina ei semnificație numai într-un sistem unitar de muncă al școlii. Dacă directorul este chemat să asigure coordonarea influențelor educative la nivelul școlii, dirigintele este cel care are menirea să realizeze această coordonare la nivelul clasei. Aceasta nu înseamnă însă că simpla însumare a muncii diriginților dintr-o școală ar echivala cu ceea ce numim coordonarea influențelor educative la nivelul școlii.

Corelarea influențelor educative pe baza unui sistem unitar presupune o justă selecționare și repartizare a diriginților la clase, asigurarea continuității în muncă, organizarea lor într-un colectiv de muncă închegat. Începînd cu anul școlar 1966/1967, primul an în care — potrivit Hotărîrii Plenarei din aprilie 1966 a C.C. al P.C.R. — învățătorii claselor III—IV și diriginții claselor școlii generale vor fi și comandanți ai detașamentelor de pionieri, selecționarea și repartizarea diriginților capătă o însemnătate și mai mare.

Se știe că în coordonarea, îndrumarea și controlul muncii diriginților directorul folosește comisia metodică a diriginților și consiliul pedagogic. Pe baza studierii experienței școlii noastre, am ajuns la concluzia că în unitățile mari, care funcționează cu clasele I—XI, actuala organizare a comisiilor metodice nu este corespunzătoare. Cuprinderea tuturor diriginților, inclusiv a învățătorilor, într-o singură comisie metodică împiedică tratarea diferențiată a problemelor în funcție de particularitățile de vîrstă ale elevilor și face din comisia metodică un organism greoi, care nu poate să acționeze operativ și în cadrul căruia se creează condiții favorabile pătrunderii formalismului. Considerăm că în asemenea școli învățătorii pot să dezbată cel mai bine problemele muncii educative în cadrul comisiei metodice a învățătorilor, care se ocupă de toate aspectele procesului instructiv-educativ. Cît privește organizarea diriginților, aceștia ar fi bine să fie grupați, după părerea noastră, în două comisii: una din care să facă parte diriginții claselor școlii generale, și cea de-a doua care să cuprindă diriginții claselor liceale.

Pentru soluționarea problemelor de interes general, cum ar fi îndrumă-

rile date de conducerea școlii cu privire la elaborarea planurilor activităților educative, prezentarea sarcinilor pe o anumită perioadă, analiza unor aspecte importante ale muncii educative etc., se folosește consiliul pedagogic al școlii din care fac parte atît învățătorii, cît și diriginții tuturor claselor. După părerea noastră, consiliul pedagogic trebuie să fie organul suprem de dezbatere a problemelor muncii educative, iar funcțiile sale educative este necesar să fie precizate în regulamentul școlilor de cultură generală. În unele școli, se obișnuiește convocarea unui așa-zis consiliu al diriginților, organism care nu-și justifică sub nici o formă existența, deoarece dublează fie comisia metodică a diriginților, fie consiliul pedagogic, iar în unele cazuri exclude de la dezbaterea problemelor muncii educative pe acei profesori care nu sînt diriginți, dar care nu pot și nu trebuie să fie lăsați în afara factorilor educativi.

Coordonînd întreaga activitate a învățătorilor, a diriginților și a celorlalți profesori ai școlii, noi avem mereu în vedere unificarea influențelor educative, fără a renunța la specificul muncii fiecărui membru al corpului didactic. Am urmărit în permanență să dezvoltăm spiritul de răspundere al cadrelor didactice în munca educativă, să stimulăm inițiativa lor, să le dăm posibilitatea să-și manifeste personalitatea.

În rezolvarea sarcinilor atît de complexe ale muncii educative, directorul școlii trebuie să lucreze în strînsă legătură cu organizația de pionieri și cu organizația U.T.C. În prezent, cînd organizația de pionieri are organe de conducere proprii care vor lucra sub îndrumarea nemijlocită a organelor de partid, rolul acestei organizații în munca de educație comunistă a elevilor școlii generale crește considerabil. Așa cum se subliniază în Documentele Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966, „activitățile educative extrașcolare se vor desfășura prin organizația de pionieri, completînd prin forme și metode specifice munca educativă ce se înfăptuiește nemijlocit în procesul de învățămînt" [8].

Coordonarea influențelor educative la nivelul școlii implică, totodată, antrenarea părinților elevilor, a familiilor acestora, într-o muncă bine organizată sistematică, pentru educarea comunistă a elevilor. Prin comitetul de părinți pe școală, prin comitetele de părinți pe clase, prin lectoratele pentru părinți, prin adunările generale ale părinților, noi am urmărit în permanență să includem, în mod organic, activitatea școlii cu familiile elevilor în sistemul general al muncii educative. În lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, învățătorii și profesorii-diriginți, toate cadrele didactice ale școlii noastre, au găsit o gamă foarte largă de mijloace pe care s-au străduit să le utilizeze în vederea valorificării marii forțe educative pe care o reprezintă familia în societatea noastră socialistă.

Spațiul unui articol nu permite tratarea sub toate aspectele a importantelor probleme pe care le ridică pentru directori coordonarea influențelor educative la nivelul școlii. De aceea, ne-am referit numai la cîteva dintre ele, unele necesitînd încă un anumit timp pentru prelucrarea datelor de care dispunem, iar altele trebuind să fie cercetate în continuare. De pe acum însă se poate aprecia că, atît pentru buna desfășurare a întregii munci educative, cît și pentru coordonarea influențelor educative la nivelul școlii, are o mare însemnătate împletirea cercetării științifice cu experiența înaintată a cadrelor didactice, în vederea constituirii unui sistem al muncii educative.

---

[8] „Munca de partid" nr. 5/1966, p. 33.

Rolul coordonator al dirigintelui

Prof. AUGUSTIN MACARIE
Școala generală nr. 122 București

Înainte de a intra în fondul problemelor pe care doresc să le dezvolt, țin să-mi exprim punctul de vedere asupra unor afirmații, sugestii, care și-au făcut loc în coloanele presei noastre de specialitate în cadrul discuțiilor purtate în ultima vreme cu privire la munca educativă în general, la munca diriginților în special.

Pe bună dreptate, majoritatea participanților la discuții au subliniat faptul că munca educativă are un *caracter complex* și că reclamă, în special din partea diriginților, o temeinică *pregătire continuă, dragoste pentru elevi, perseverență, spirit inventiv, talent.*

O problemă la care vreau să mă opresc este aceea cu privire *la necesitatea planificării pe o perioadă mai lungă (trimestru) a muncii educative.* Cîțiva participanți la discuțiile amintite mai sus, ridicîndu-se împotriva unor rubrici, puncte, subpuncte, fără îndoială inutile, dar cerute de unele conduceri de școli, au mers atît de departe, încît au pus sub semnul întrebării însăși necesitatea planificării muncii educative — ceea ce, evident, constituie o gravă eroare. Problema sub acest aspect a fost clarificată și n-ar mai fi necesar să mă opresc asupra ei. Dacă o fac totuși, este ca să scot în evidență un punct de vedere care mi se pare greșit. S-a afirmat că nu este bine ca dirigintele să planifice la început de trimestru temele ce vor fi discutate în trimestrul respectiv, pe motiv că pot interveni situații noi, neprevăzute, de natură să impună alte teme.

Activitatea practică demonstrează că *planificarea muncii educative, departe de a împiedica inițiativele personale ale diriginților, dă perspectivă și stimulează activitatea creatoare a acestora.*

Am socotit necesare considerațiile de mai sus nu atît pentru a dovedi că — în cadrul discuțiilor purtate — alături de multe teze juste mai încearcă să-și facă loc afirmații și „soluții" depășite, cît pentru a sublinia importanța deosebită pe care o are în etapa actuală așezarea întregii munci educative din școala noastră pe baze riguros științifice, ca rezultat al unor cercetări complexe, experimentate de-a lungul mai multor ani în diverse școli. Pe lîngă faptul că dau soluții juste celor mai importante probleme ale muncii educative, ele constituie în același timp și un îndreptar practic deosebit de valoros nu numai pentru activitatea diriginților, ci și pentru munca educativă ce trebuie desfășurată de celelalte cadre didactice. (La școala noastră, cercetările Institutului de științe pedagogice orientate în direcția constituirii unui sistem al muncii educative se desfășoară din anul școlar 1965—1966).

Avînd în vedere *caracterul de sistem al muncii educative, rolul activ al conducerii școlii și obligativitatea tuturor cadrelor de a participa la realizarea ei,* se pune întrebarea: în aceste condiții, crește sau scade rolul dirigintelui, principal îndrumător și organizator al întregii vieți și activități a elevilor din clasa pe care o conduce? Socotim că rolul dirigintelui crește, pentru că el va trebui să armonizeze problemele clasei cu cele ale școlii, să încadreze activitatea educativă desfășurată la clasă în sistemul muncii educative din școală. Dirigintele are datoria să aducă la cunoștința profesorilor care predau la clasa de care răspunde obiectivele prevăzute în planul său de muncă, să colaboreze cu ei pentru o cît mai bună cunoaștere

a elevilor, să coordoneze eforturile colectivului didactic pentru continua îmbunătățire a procesului instructiv-educativ etc.

În anul școlar 1965—1966 am fost diriginte la una din clasele a V-a care ridica o serie de probleme pedagogice. Majoritatea elevilor proveneau de la o altă școală, precum și de la o casă de copii recent înființată. Unii elevi au fost repetenți sau cu întreruperi în frecventarea școlii, de 1—3 ani. Nici sub raportul conduitei, al deprinderilor de comportare, situația nu se prezenta prea bine. Se înțelege că, în aceste condiții, atenția mea ca diriginte a fost îndreptată spre cunoașterea temeinică, dar cît mai rapidă a elevilor, spre închegarea colectivului clasei, înarmarea elevilor cu înțelegerea principalelor noțiuni morale (datorie, cinste, onoare, demnitate, recunoștință etc.), alegerea elevilor care să facă parte din activul clasei, prevenirea absențelor la ore, asigurarea disciplinei în timpul lecțiilor, formarea deprinderilor de muncă etc.

În primele săptămîni, am studiat documentele școlare ale elevilor, am vizitat casa de copii, m-am interesat îndeaproape de elevii interni, am organizat o ședință cu părinții, solicitîndu-i să-mi răspundă în scris la un chestionar de natură să mă ajute să le cunosc mai bine copiii. Am continuat activitatea de cunoaștere a elevilor mei prin convorbiri individuale cu fiecare elev, reușind să-mi formez astfel o privire de ansamblu asupra întregului colectiv al clasei. Se înțelege că în toată această perioadă n-am scăpat nici un prilej de a fi în mijlocul elevilor mei. Un meci de baschet între echipele de elevi, cu... inevitabilele dispute de ordin „tehnic" în materie de sport, un concurs de șah, provocări și planuri de viitor, un film vizionat în colectiv, o acțiune de înfrumusețare a clasei etc. mi-au dat posibilitatea să-mi cunosc elevii, să-mi dau seama de nivelul lor de pregătire generală, de modul de comportare în școală și în afara școlii. Toate aceste acțiuni m-au orientat în selecționarea elevilor pentru activul clasei, cît și în cunoașterea cauzelor unor manifestări aparte.

Această perioadă de investigații mi-a fost de un real folos pentru justa planificare și organizare a muncii educative la clasă.

În ceea ce privește alegerea temelor pentru orele de dirigenție, voi cita cîteva din cele sugerate de indicațiile cuprinse în lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, pe care le-am dezbătut cu elevii în cadrul orelor de dirigenție: „Să ne cunoaștem, să ne stimăm, să fim adevărați tovarăși"; „Simțul răspunderii și bucuria datoriei împlinite"; „Munca — izvorul celor mai înalte satisfacții"; „Să fim demni în toate împrejurările vieții"; „Analiza filmului Codin"; „Din bucuriile și durerile clasei"; „Ce ne învață proverbul „minte sănătoasă în corp sănătos". În stabilirea temelor mă consult și cu elevii, insistînd în același timp asupra aportului lor la îndeplinirea planului stabilit.

Din experiența mea de diriginte am ajuns la concluzia că buna planificare nu constituie totuși decît un pas pe drumul realizării cu succes a muncii educative. Transpunerea și realizarea în practică a planurilor reprezintă cheia succesului, mai ales în condițiile cînd dirigintele este convins că activitatea sa trebuie să se încadreze în sistemul muncii educative din școală. O foarte bună planificare, cît timp este cunoscută și aplicată numai de diriginte, poate duce cel mult la rezultate parțiale. Iată de ce *planificarea muncii educative, obiectivele stabilite, trebuie cunoscute de elevi, de profesorii clasei, de părinți și se înțelege de conducerea organizației de copii și tineret.*

Avînd în vedere acest principiu, obișnuiesc ca la începutul fiecărui trimestru

să aduc la cunoștința elevilor obiectivele și temele orelor de dirigenție prevăzute în planul muncii educative, precum și sarcinile ce revin colectivului clasei. La începutul primului trimestru am organizat o consfătuire cu profesorii care predau la clasă. Cu această ocazie le-am făcut o prezentare generală scurtă, dar edificatoare a clasei. M-am oprit și asupra unor elevi cu manifestări de natură să tulbure buna desfășurare a unor ore de curs, dacă profesorii nu vor ști cum să procedeze cu ei. Apoi, după o succintă analiză a obiectivelor înscrise în planul muncii educative, am adus la cunoștință principalele măsuri menite să asigure un sistem unic de acțiune și de cerințe.

Desigur, greutățile inerente fiecărui început, specificul clasei, au făcut ca rezultatele la învățătură pe trimestrul I să nu fie dintre cele mai bune. La începutul celui de-al doilea trimestru, am considerat necesar să antrenez mai mult în muncă activul clasei, întregul colectiv. În planul muncii educative pe trimestrul al II-lea trebuia să înscriu în primul rînd situația la învățătură și să orientez colectivul clasei spre lichidarea lipsurilor existente în această privință. Pentru aceste motive, în două ore consecutive de dirigenție am discutat tema : „De ce colegii noștri au obținut rezultate necorespunzătoare la învățătură ?" De asemenea, am prevăzut discutarea temelor : „Să căutăm sprijin și ajutor în primul rînd în noi" ; „Părinților și profesorilor le datorăm dragoste și respect".

Pentru a evidenția eficiența acestei orientări este suficient să arăt că la sfîrșitul trimestrului al II-lea situația la învățătură s-a îmbunătățit. La finele anului școlar, rezultatele obținute la învățătură pot fi considerate, în raport cu cele din trimestrul I, un adevărat succes.

Desigur, în acțiunea de ridicare a nivelului de pregătire a elevilor, am primit un real ajutor din partea organizației de pionieri, a educatoarelor de la Casa de copii și a părinților.

Obiectivele planului muncii educative le-am adus și la cunoștința părinților într-o plenară. Se înțelege că am insistat asupra metodelor pe care părinții trebuie să le folosească pentru a contribui eficient la realizarea obiectivelor propuse. De remarcat că în această consfătuire am discutat mult despre elevi, am făcut cîteva caracterizări individuale, evidențiind unele aspecte psihofizice și de comportament spre care trebuia să se îndrepte atenția părinților. Un ajutor prețios l-am primit și din partea Comitetului de părinți al clasei care a răspuns ori de cîte ori a fost solicitat.

O altă formă de colaborare cu părinții a constituit-o asistența acestora la orele de analiza muncii, cînd analiza era făcută de diriginte. Înainte de a începe o asemenea oră, le arătam părinților despre ce va fi vorba, îi orientam asupra modului în care trebuie să se desfășoare discuțiile. Ceea ce țin să remarc este că discuțiile nu se mai purtau asupra notelor, ci asupra cauzelor lor, asupra particularităților individuale ale elevilor, a obiectivelor din planul de muncă, a contribuției părinților la realizarea acestor obiective, în așa fel încît familia să cunoască sarcinile ce-i revin în sistemul muncii educative.

Un rol important l-a jucat activul clasei. Încă din momentul organizării lui m-am străduit să-i întăresc prestigiul în fața elevilor, consultîndu-mă cu elevii din activ în toate problemele, ținînd seama de propunerile lor ori de cîte ori ele reflectau o orientare justă. Uneori i-am consultat, solicitîndu-le părerea și în ceea ce privește comportarea unora dintre elevi și măsurile ce pot fi luate pentru remedierea lipsurilor acestora. Ceea ce vreau să remarc este faptul că fiecare din cei șase elevi care fac parte din activ au îndrumat cîte o grupă formată din 3—5 membri (grupa cu

probleme de învățămînt ; grupa de gospodărie a clasei ; grupa pentru activități sanitare și de cruce roșie). De asemenea, m-am străduit să asigur o îmbinare armonioasă a sarcinilor permanente cu cele temporare. Cu ajutorul acestui colectiv știam zilnic cine a lipsit, cine a întîrziat și, în cursul aceleiași zile, se discuta cu părinții elevilor absenți sau care întîrziau la ore. Astfel am reușit să cunosc comportarea tuturor elevilor în școală, starea de igienă a clasei etc. Se-nțelege că toate aceste constatări nu mi se aduceau la cunoștință pe cale „confidențială", ci în clasă. Uneori, la sfîrștul orelor, în cinci-șase minute, le analizam.

Tot pentru întărirea prestigiului activului clasei am rugat pe profesorii care predau la clasa unde sînt diriginte să facă apel la elevii din activ ori de cîte ori apar anumite probleme (organizarea unei lecții-vizite, observații privind igiena clasei, disciplina etc.).

Tot în acest scop, m-am îngrijit ca uneori, în careul școlii, unul din membrii activului clasei să evidențieze rezultatele bune, în special din activitatea extrașcolară, obținute în clasa respectivă, semnalînd în același timp și unele abateri săvîrșite de unii elevi. Astfel crește prestigiul activului și totodată se creează o opinie împotriva acelora care fac greutăți colectivului clasei.

Deosebit de stimulator s-a dovedit graficul „corijenții în luptă cu corijențele". Păcat că n-a fost generalizat pe școală. Anul viitor ne vom strădui să facem acest lucru.

Un sprijin serios l-am avut din partea activului clasei și în organizarea acțiunilor și activităților extrașcolare, ca și în antrenarea întregului colectiv să participe la acestea. Ei au dovedit multă inițiativă și ingeniozitate în organizarea excursiilor, vizitarea muzeelor, în întreținerea unei corespondențe plăcute cu elevii unor școli din alte localități etc.

În școala noastră, pornindu-se de la ideea de sistem al muncii educative, s-au organizat ședințe de lucru cu membrii activelor tuturor claselor, contribuindu-se și pe această cale la realizarea unui stil de muncă eficace, a unui sistem unitar de acțiune și de cerințe.

Rolul dirigintelui în sistemul muncii educative se manifestă fără îndoială și în numeroase alte activități. M-am oprit la cîteva, urmărind să evidențiez numai unele aspecte privind stilul și procedeele de muncă specifice vizînd dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, pe toate laturile educației comuniste.

În încheiere, țin să subliniez că reușita în nobila, dar complexa misiune de educator, a cărei măreție și satisfacție o trăiește numai cel care se dăruiește ei, depinde de pasiunea, măiestria și simțul de răspundere de care acesta trebuie să dea dovadă în întregul ei ansamblu arhitectonic.

Vitrina pedagogică

Friedrich W: *Psychologische Grundfragen der ideologischen Erziehung (Probleme psihologice de bază ale educației ideologice)* In: „Pädagogik", Berlin, 1965, nr. 9, p. 850—857.

În articol se analizează cîteva aspecte ale educației ideologice și anume: importanța vîrstei tinereții ca fază esențială a educației ideologice; eroarea concepțiilor educative intelectualiste, care consideră formarea atitudinilor politico-ideologice ca un proces aproape exclusiv rațional; necesitatea activizării sentimentelor și motivației la elevi; importanța prestigiului profesorului; concordanța între scopurile educative ale școlii și ale familiei.

Goncearov, N. K.: *Nekotorie teoreticeskie predposilki sistemi vospitatelnoi raboti v școle (Unele premise teoretice ale sistemului de muncă educativă în școală).* In: „Sovietskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 5, p. 25—39.

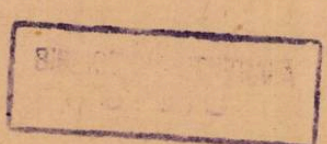
Se dă definiția sistemului de muncă educativă și se arată importanța cunoașterii multilaterale a personalității celui care urmează a fi educat. Se arată de asemenea necesitatea unor schimbări esențiale în relațiile reciproce dintre profesor și elevi, care să ducă la o disciplină conștientă, ceea ce nu se poate realiza prin ordine, pedepse și reglementări exclusive ce încătușează activitatea și personalitatea elevilor.

Poleakov ,E. N.: *O sisteme vospitatelnoi raboti Klassnogo rukovoditelea (Despre sistemul de muncă educativă al dirigintelui).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 5, p. 72—79.

Se arată în ce constă, în linii generale, sarcina dirigintelui, Subliniindu-se că factorii esențiali ai educației sînt munca și colectivul. Se analizează cauzele discordanței dintre comportarea elevilor și noțiunile lor despre morală, explicîndu-se prin caracterul uneori unilateral al educației, care folosește prea mult metoda convingerii și neglijează în schimb crearea emoțiilor și dezvoltarea sentimentelor. Se susține că eficiența scăzută a muncii unor diriginți provine din faptul că ei lucrează izolat de ceilalți factori indispensabili în munca de educație.

Adaskin, V. I.: *Erziehung der Lehrlinge zur Arbeitsmoral (Educația ucenicilor în morala muncii),* Berlin, Volk und Wissen, 1962, 84 p.

Scopul lucrării este de a veni în ajutorul maiștrilor-instructori și a altor cadre din învățămîntul tehnic profesional care au sarcina de a educa în spiritul moralei comuniste pe tinerii ce urmează învățămîntul în producție. În carte se expun cele mai eficiente metode și forme de organizare a muncii în vederea educației tineretului și a pregătirii lui pentru activitate independentă. Se cercetează căile și metodele care duc la formarea interesului și dragostei pentru profesiune și la înțelegerea importanței sociale a munci. B.C.P. II 34 769



Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 10

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 9677

Biblioteca Oraș
Sibiu.

I 3974

10
ANUL 1966

REVISTA DE PEDAGOGIE

* * * Un secol de la înființarea Academiei

STUDII ȘI CERCETĂRI

Dimitrie Todoran : Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei
Ștefan Zisulescu : Gîndirea tehnică la preadolescent.
Mihail Golu : Problema organizării programului instructiv-educativ pentru copiii cu sindrom cerebroastenic
Tiberiu Prună și *Constantin Logofătu :* Despre atitudinea față de învățătură
Petre Pulan și *Margareta Bontaș :* Cercetări cu privire la utilizarea unor algoritmi în instruirea practică a elevilor din școlile profesionale

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

I. Cremer : George Coșbuc și oamenii școlii
Ioan Vlad : Domnul Trandafir

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Iosif Gabrea : Monografii de școli
Ioan Bontaș : Pedagogia — știință complexă
Nicolae Radu : Perspectivele programării
Francisc Vereș : Activitatea dirigintelui pentru cunoașterea multilaterală a elevilor

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Agripina Bouțeanu : Discuții asupra obiectului sociologiei educației
E. N. : Dezbateri pe tema modernizării învățămîntului

PERIODICE PEDAGOGICE

Florica Andreescu : „Doșkolnoie vospitanie"
Constantin Pulan : „Les cahiers de l'enfance inadaptée"

VITRINA PEDAGOGICĂ

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1960

(97)

- IUL. 2005

1 IUL. 2016

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

I 3974.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XV, nr. 10 *octombrie, 1966*

U ianuarie 2022

SUMAR

Pag.

*** Un secol de la înființarea Academiei 5

STUDII ȘI CERCETĂRI

Dimitrie Todoran: Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei 10

Ștefan Zisulescu: Gîndirea tehnică la preadolescent 22

Mihail Golu: Problema organizării programului instructiv-educativ pentru copiii cu sindrom cerebroastenic 35

Tiberiu Prună și *Constantin Logofătu:* Despre atitudinea față de învățătură 48

Petre Pufan și *Margareta Bontaș:* Cercetări cu privire la utilizarea unor algoritmi în instruirea practică a elevilor din școlile profesionale 59

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

I. Cremer: George Coșbuc și oamenii școlii 72

Ioan Vlad: Domnul Trandafir 86

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Iosif Gabrea: Monografii de școli 88

Ioan Bontaș: Pedagogia — știință complexă 98

Nicolae Radu: Perspectivele programării 103

Francisc Vereș: Activitatea dirigintelui pentru cunoașterea multilaterală a elevilor 110

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Agripina Bourceanu: Discuții asupra obiectului sociologiei educației . . 116

E. N.: Dezbateri pe tema modernizării învățămîntului 118

PERIODICE PEDAGOGICE

Florica Andreescu: „Doșkolnoie vospitanie" 121

Constantin Pufan: „Les cahiers de l'enfance inadaptée" 123

VITRINA PEDAGOGICĂ

7684

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 10 XV-ый год *Октябрь 1966 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

* * * Столетие Румынской Академии 5

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Д. Тодоран: Размеры воспитания и педагогическое исследование . . 10

Ш. Зисулеску: Техническое мышление у подростка 22

М. Голу: Организация учебно-воспитательного процесса для детей с цереброастеническим синдромом. 35

Т. Прунэ, К. Логофэту: Об отношении к учению 48

П. Пуфан, М. Бонташ: Применение алгоритмов в практическом обучении учащихся профессиональных школ 59

ИСТОРИЯ РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

И. Кремер: Джордже Кошбук и работники школы 72

И. Влад: Господин Трандафир 86

ОБСУЖДЕНИЯ — ДИСКУССИИ — МНЕНИЯ

И. Габря: Монографии школ 88

И. Бонташ: Педагогика — комплексная наука 98

И. Раду: Перспективы программирования 103

Ф. Вереш: Всестороннее изучение учащихся классным руководителем . 110

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

А. Боурчану: Дискуссии о предмете социологии воспитания 116

Е. Н.: Совещание по вопросу о модернизации образования 118

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕЧАТЬ

Ф. Андрееску: «Дошкольное воспитание» 121

К. Пуфан: „Les cahiers de l'enfance inadaptée" 123

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВИТРИНА

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XV-e année, No. 10 *Octobre 1966*

SOMMAIRE

Page

* * * Un siècle depuis la fondation de l'Académie 5

ÉTUDES ET RECHERCHES

Dimitrie Todoran : Les dimensions de l'éducation et le domaine de recherches de la pédagogie 10

Ştefan Zisulescu : La pensée technique chez le préadolescent 22

Mihail Golu : L'organisation du programme instructif et éducatif pour les enfants à syndrome cérébro-asthénique 35

Tiberiu Prună, Constantin Logofătu : Au sujet de l'attitude des élèves à l'égard de l'étude 48

Petre Puian, Margareta Bontaş : Recherches concernant l'utilisation de certains algorithmes en vue de l'instruction pratique des élèves dans les écoles professionnelles 59

HISTOIRE DE L'ÉCOLE ET DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE

I. Cremer : George Coşbuc et les enseignants 72

Ioan Vlad : Monsieur Trandafir 86

DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS

Iosif Gabrea : Monographies d'écoles 88

Ioan Bontaş : La pédagogie — science complexe 98

Nicolae Radu : Les perspectives de la programmation 103

Francisc Vereş : L'activité du professeur principal en vue de la connaissance multilatérale des élèves 110

CHRONIQUE DE LA VIE SCIENTIFIQUE

Agripina Bourceanu : Débats concernant l'objet de la sociologie de l'éducation 116

E N. : Débats au sujet de la modernisation de l'enseignement . . . 118

PÉRIODIQUES PÉDAGOGIQUES

Florica Andreescu : „Doşkolnoie vospitanie" 121

Constantin Puian : „Les cahiers de l'enfance inadaptée" 123

LA VITRINE PÉDAGOGIQUE

JOURNAL OF PEDAGOGY
ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

15th Year, No. 10 *October, 1966*

CONTENS

Page

* * * Years since the Inception of the Academy 5

STUDIES AND RESEARCHES

Dimitrie Todoran: The Scope of Education 10
Ştefan Zisulescu: Technical Thought with Pre-Adolescents 22
Mihail Golu: How to Organize the Instructional-Educational Program for Children with Cerebro-Asthenic Syndrome 35
Tiberiu Prună, Constantin Logofătu: On the Attitude to Learning . . . 48
Petre Puian, Margareta Bontaş: Research on the Use of Algorithms in the Practical Training of Pupils of Vocational Schools . . 59

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

I. Cremer: George Coşbuc and the School Workers 72
Ioan Vlad: Master Trandafir 86

DEBATES — CONFRONTATIONS — OPINIONS

Iosif Gabrea: Monographs on Schools 88
Ioan Bontaş: Education, A Complex Science 98
Nicolae Radu: Programming and Its Prospects 103
Francisc Vereş: A Form-master's Activity to Know His Pupils . . . 110

CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE

Agripina Bourceanu: Sociology of Education, Its Object 116
E. N.: Debates on the Modernization of Education 118

EDUCATIONAL PERIODICALS

Florica Andreescu: „Doşkolnoie vospitanie" 121
Constantin Puian: "Les cahiers de l'enfance inadaptée" 123

EDUCATIONAL SHOW CASE

Un secol de la înființarea Academiei

Înființarea în anul 1866 a primului nostru așezămînt academic se înscrie în mod necesar într-o suită mai veche de școli superioare și societăți de cultură, cu rădăcini adînci în trecutul îndepărtat al istoriei poporului nostru.

Printre acestea se impun a fi amintite, prin locul de seamă ocupat în dezvoltarea culturii noastre naționale, așezăminte de învățămînt întemeiate în Țările Române, precum: Academia înființată în 1561 la Cotnari de către Despot Vodă; Academia de la Alba Iulia înființată în 1585; Academia Vasiliană fundată la Iași în 1645 de Vasile Lupu; Academia de la București ctitorită de Șerban Cantacuzino în 1678. Ceva mai tîrziu, s-au constituit și diferite societăți de cultură. Cea mai veche a fost Societatea filosoficească a neamului românesc din mare-principatul Transilvaniei, înființată la Sibiu în anul 1794 din îndemnul lui Ioan Molnar-Piuaru; în 1821 a fost înființată Societatea literară din Brașov, reorganizată și mutată de Dinicu Golescu la București în anul 1827. Cinci ani mai tîrziu s-a înființat la Iași Societatea medicinei și științelor naturale, precum și Societatea filarmonică din București. Noi societăți de cultură se constituie după Unirea Moldovei cu Țara Românească, ca de pildă Ateneele române din Iași (1860) și București (1864), precum și Asociațiunea transilvană pentru literatura și cultura poporului român, cu sediul la Sibiu (1861).

Așezămintele de cultură ce apar în partea a doua a secolului al XIX-lea sînt o consecință a intensificării luptei pentru progres social, pentru realizarea unității naționale și cucerirea independenței de stat, în condițiile în care au avut loc numeroase transformări politice, sociale și economice, cu profunde implicații și pentru activitatea științifică și culturală din țara noastră.

Deși au desfășurat o activitate rodnică, meritorie aceste așezăminte au fost limitate în acțiunea lor pentru unificarea limbii și culturii întregului popor, prin caracterul lor regional.

Un așezămînt academic menit să asigure unirea forțelor științifice și culturale din întreaga țară, să consolideze bazele culturii naționale nu putea să ia ființă decît în capitala noului stat format după Unirea Principatelor.

În aceste condiții, pe baza unui raport al lui C. A. Rosetti, ministru al instrucțiunii publice, prin decretul din 1 aprilie 1866 al Locotenenței domnești ia ființă **Societatea Literară Română**, *care la prima sa sesiune ia denumirea de* **Societatea Academică Română**, *pentru a se transforma în 1879 în institut național, cu denumirea* **Academia Română**. *Ca o cerință imediată a condițiilor în care s-a constituit, Academia a fost concepută inițial ca o asociație de oameni de litere, de știință și de artă români cu scopul de a promova activitatea culturală a poporului și dezvoltarea unitară a limbii sale, începînd cu stabilirea ortografiei, cu publicarea unei gramatici și a unui dicționar al limbii literare. Prin elaborarea acestor instrumente ale cultivării unității lingvistice și ale promovării științei și culturii s-a creat în cadrul Academiei o puternică tradiție filologică.*

Creația științifică și culturală nu s-a putut dezvolta decît în strînsă legătură cu procesele social-economice, cu lupta forțelor înaintate pentru eliberarea națională și socială, cu întreaga evoluție a societății românești, precum și cu progresul științei și culturii universale. Reflectînd cerințe ce decurgeau de aici, în activitatea Academiei s-a lărgit treptat, treptat, interesul pentru promovarea cercetărilor științifice în toate domeniile de activitate — în domeniul științelor naturii și societății, întregit prin creația artistică și literară.

În domeniul științelor naturii eforturile au fost îndreptate spre ridicarea economică a României, spre accelerarea progresului tehnic, pentru dezvoltarea forțelor de producție ; pe tărîmul științelor sociale s-a contribuit la dezvoltarea conștiinței naționale a maselor, la realizarea visului secular de unire a Țărilor Române, la cîștigarea independenței și suveranității de stat, la închegarea și consolidarea națiunii ; un rol social important pentru cauza libertății și propășirii patriei l-a jucat, în același timp, creația literar-artistică.

În activitatea științifică a Academiei Române s-au făcut prezente și preocupări legate de școala românească, preocupări concretizate în comunicări, memorii, precum și în lucrări premiate. Din prima categorie trebuie amintit discursul de recepție la Academie al lui Petre Poenaru din 1871, cu tema : **Gh. Lazăr și școala română**, *de asemenea, unele memorii științifice prezentate de Nicolae Iorga, ca de pildă :* **Contribuții la istoria învățămîntului în țară și străinătate (1780—1830), Pedagogia unui jurisconsult fanariot din București la 1780, Un pedagog „moldovean" pe la 1800** *sau comunicarea prezentată de A. D. Xenopol în sesiunea Academiei din anul 1906 ;* **Congresul sociologic din Londra și organizarea militară a școalelor în România.** *Printre premiile Academiei Române a figurat, de pildă, „Premiul Eliade Rădulescu — pentru scrieri cu subiect dat", acordat în 1887 lui V. A. Urechia pentru „Istoria școalelor în țările române pînă la anul 1864". Un subiect apropiat,* **Istoria școalei la Românii de pretutindeni"**, *a figurat pentru anul 1906 în cadrul „Premiului Alexandru Ioan Cuza", care însă nu s-a acordat. Este de amintit și faptul că începînd din anul 1879 s-a acordat, pentru „Carte didactică românească", „Premiul Asociațiunii craiovene pentru dezvoltarea învățămîntului public".*

Este interesant de menționat că în anii 1893—1894 Academia Română a trebuit să-și pună și problema organizării unui așezămînt de învățămînt și anume a Institutului Ion Oteteleșanu din Măgurele, ca urmare a donației primite în acest sens. După cum se știe, acest institut a funcționat sub conducerea lui I. Slavici, în anii 1894—1908.

În procesul marilor frămîntări sociale din ultimul secol, cei mai mulți dintre membrii Academiei au participat activ la viața poporului. Încă de la început, cercetarea științifică românească și creația artistică s-au situat în mod ferm în cadrul procesului general al dezvoltării sociale. Mulți dintre intelectualii de vază ai țării noastre s-au alăturat mișcărilor progresiste și revoluționare, au îmbrățișat ideile înaintate ale vremii lor, au luat parte la lupta maselor muncitoare pentru revendicări economice și politice. Ca urmare a acestui fapt, în istoria științei și culturii noastre se înscrie o bogată galerie de personalități ilustre, animate de pasiunea cercetătorului și de adînca dragoste de patrie.

În condițiile puterii populare, cerințele obiective ale construcției socialiste fac din dezvoltarea multilaterală a științei o problemă de stat, căreia partidul și guvernul îi acordă în permanență o deosebită atenție. Creîndu-le o bază materială modernă și asigurîndu-le o îndrumare teoretică conformă concepției materialist-dialectice, partidul a deschis noi perspective de dezvoltare științei și culturii în țara noastră.

În aceste noi condiții, a avut loc transformarea vechiului așezămînt academic — Academia Română — într-o instituție socialistă — Academia Republicii Socialiste România — cercetarea științifică desfășurîndu-se și în cadrul institutelor departamentale de cercetări, în laboratoare ale unităților de producție, în cadrul catedrelor universitare etc. Astfel, cercetarea științifică din ultimele două decenii cunoaște nu numai o arie mai cuprinzătoare, dar și o profunzime necunoscută mai înainte, dat fiind faptul că știința și cultura sînt componente indispensabile ale societății socialiste, factori obiectivi ai progresului social, ai înfăptuirii idealurilor de bunăstare și fericire ale oamenilor muncii.

Pentru a ilustra dimensiunile activității de cercetare științifică din țara noastră desfășurate în ultimul timp, trebuie amintit că Academia are în cadrul celor treisprezece secții științifice ale sale un număr de 235 de membri, dintre care 96 titulari și 139 corespondenți, are 56 de instituții și centre de cercetări științifice, din care 38 în București și 18 la Iași, Cluj, Timișoara, Tg. Mureș și Craiova, în care lucrează peste 2100 de cercetători ajutați de un numeros personal tehnic auxiliar, iar pe lîngă Prezidiu funcționează 12 comisii de specialitate, care întrunesc peste 300 de specialiști. Documentarea științifică e asigurată de rețeaua de biblioteci ale unităților de cercetare și de Biblioteca ei centrală, care are peste patru milioane de cărți și numeroase periodice, precum și prin activitatea Centrului de documentare științifică al Academiei. Dar aceste cifre nu sînt decît parțiale în raport cu întreaga rețea de unități de cercetare din țara noastră. Astfel, la finele anului precedent, în întreaga țară funcționau 264 de unități de cercetare științifică, dintre care 53 institute ale Academiei, 163 de unități de cercetare departamentale și 48 de laboratoare uzinale mari în întreprinderile industriale

moderne, fără a mai socoti sutele de laboratoare din celelalte fabrici și uzine. La acestea se adăugau 820 de catedre din învățămîntul superior în cadrul cărora lucrau peste 13 000 de cadre didactice cu pregătire științifică superioară.

În ansamblul rețelei de cercetare științifică din țara noastră, lucrau — la sfîrșitul anului 1965 — aproape 23 000 de cadre cu studii superioare, iar în perioada ultimilor cinci ani oamenii de știință și cercetătorii din diferite unități științifice au abordat peste 60 000 teme. Pentru a aprecia saltul făcut în domeniul științei este de amintit faptul că în perioada dinainte de război în România nu existau decît 52 de unități de cercetare științifică, cu un număr redus de cercetători.

Situația aceasta constituie o ilustrare grăitoare a faptului că victoria revoluției socialiste a deschis științei și culturii românești o epocă nouă, în care , după ce a fost lichidată înapoierea moștenită de la vechiul regim, s-a trecut temeinic la dezvoltarea învățămîntului, științei și artei. Ca o cerință obiectivă a construcției socialismului, alături de progresele obținute în dezvoltarea bazei tehnico-materiale a societății, de realizările economice, înflorirea culturii socialiste asigură formarea omului nou, temeinic pregătit, cu un larg orizont de cunoștințe, constructor conștient al societății noi.

Direcțiile dezvoltării economice și sociale a Romîniei în perioada 1966—1970 au fost elaborate de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, asigurîndu-se în felul acesta ridicarea pe o treaptă superioară a operei de desăvîrșire a construcției socialiste, de înflorire multilaterală a României.

Congresul al IX-lea al P.C.R. a scos în evidență faptul că în condițiile revoluției tehnico-științifice mondiale înfăptuirea măreților sarcini trasate este indisolubil legată de intensificarea cercetării științifice, de introducerea în producție a cuceririlor științei și tehnicii contemporane, de creșterea aportului oamenilor de știință la mersul înainte al producției. În condițiile epocii moderne, producția și știința se influențează reciproc, constituie două laturi inseparabile ale activității de creație a omului. De aici și rolul deosebit de însemnat ce se atribuie cercetării științifice fundamentale și aplicative.

Față de sarcinile crescînde ce revin științei în condițiile etapei actuale, necesitatea de a asigura organizarea cooperării pe scară națională a cercetărilor din țara noastră a dus la crearea Consiliului Național al Cercetării Științifice.

Inițiat în anul 1965 — ca organ de stat pentru coordonarea efortului științific — Consiliul a elaborat programul unitar al cercetării științifice pentru anii 1966—1970, al cărui conținut tematic reflectă interdependența cu prevederile planului de stat pentru dezvoltarea economiei naționale.

În conformitate cu Directivele Congresului partidului pentru îmbunătățirea continuă a activității științifice, se vor desfășura mai intens cercetările proprii, îmbinîndu-se armonios cercetările fundamentale cu cele aplicative și se vor concentra eforturile de cercetare în domeniile hotărîtoare ale dezvoltării multilaterale a societății noastre socia-

liste. De asemenea, se va acorda atenție sporită formării, promovării, specializării și perfecționării cadrelor de cercetare științifică și folosirii lor corespunzătoare.

Societatea socialistă creează pentru prima oară în istorie posibilitățile depline pentru înflorirea personalității umane, pentru afirmarea talentelor în cîmpul creației științifice și culturale, precum și în celelalte domenii ale vieții sociale.

Este o obligație morală deosebit de importantă a societății noastre socialiste grija de a forma schimbul de mîine al științei și culturii românești, schimb capabil să preia și să ducă mai departe făclia creației înaintașilor, să se situeze la înălțimea științei mondiale, să contribuie efectiv și cu entuziasm la făurirea societății socialiste și comuniste în țara noastră.

Un loc principal în această acțiune revine sistemului nostru de învățămînt. Liniile directoare ale sistemului au fost elaborate și trasate prin politica școlară a partidului, însă concretizarea acestor linii, în ce privește organizarea învățămîntului, alcătuirea programelor și manualelor, ca și crearea condițiilor pentru promovarea măiestriei pedagogice — prin elaborarea unei didactici științifice — revin cercetării pedagogice.

Coordonatele cercetării pedagogice sînt acelea ale acțiunii educative concretizate în sistemul nostru de învățămînt, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste.

Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntul de salut rostit la sesiunea solemnă consacrată sărbătoririi Centenarului Academiei, „această aniversare prilejuiește trecerea în revistă a dezvoltării științei și culturii românești de-a lungul vremii și îndeosebi în perioada construcției socialismului, evocă drumul luminos al istoriei poporului român, care, în ciuda împrejurărilor de atîtea ori vitrege, și-a adus din plin contribuția la progresul cunoașterii umane, la mersul înainte al civilizației".

Sărbătorirea Centenarului Academiei constituie un prilej de reafirmare a hotărîrii slujitorilor ei de a-și intensifica eforturile pentru îmbogățirea tradițiilor științifice și culturale făurite de poporul nostru, de a ridica creația științifică la nivelul cerințelor actuale și de a lupta pentru înflorirea națiunii române.

Dimensiunile educaţiei şi sfera de cercetare a pedagogiei

Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN

Conturarea dimensiunilor educaţiei şi a sferei de cercetare a ştiinţelor pedagogice se proiectează azi pe fundalul unei lumi de profunde şi rapide transformări în toate zonele activităţii umane. Era ciberneticii şi maşinilor electronice, a roboţilor, a stăpînirii energiei nucleare şi cea de început a cuceririi spaţiului extraterestru coincide şi cu afirmarea tendinţei de a defini în noi termeni formarea şi destinul omului în societatea contemporană. Necesitatea răspîndirii culturii, care se manifestă pretutindeni cu o intensitate crescîndă, pune într-o nouă perspectivă unele probleme fundamentale ale educaţiei şi implică o determinare corespunzătoare a conceptelor de „cultură generală" şi „profesională", ţinînd seama de limitele şi posibilităţile de dezvoltare ale fiinţei umane în condiţiile dublării, cu fiecare deceniu, a depozitului de cunoştinţe.

Dimensiunile educaţiei se pot stabili pornind de la premisa că în comunităţile umane, totdeauna şi la orice longitudine şi latitudine geografică, există originar şi fenomene educative consistînd în interrelaţia formatoare dintre colectivitate şi individ.

Raporturile educative, acţiunile şi procesele educative au în primele forme de orînduire social-economică un caracter naiv, empiric, uneori chiar instinctual (imitativ) — fără să-şi piardă funcţia lor specifică de a transmite şi valorifica experienţa socială a vechilor generaţii în condiţii istorice distincte şi concrete, determinate de evoluţia obiectivă a forţelor şi relaţiilor de producţie.

Gîndirea pedagogică modernă, depăşind formele ei nemijlocite — legate de necesităţile practice imediate ale realităţii educative din familie, şcoală, profesie etc., — s-a dezvoltat, pe linia ei idealistă, din reprezentările caracteristice îndeosebi filozofiei antice platonice, care considera formarea spirituală a omului drept întruchiparea unei imagini [1],

[1] B. Suchodolski, *Pädagogik am Scheideweg. Essenz und Existenz*, Europa Verlag, Wien, Frankfurt, Zürich.

a unui prototip ideal de om. În variate forme și, uneori, în haine religioase, această imagine transcendea lumea prejmuitoare, iar educația consta în mijloacele de a redobîndi paradisul pierdut în care sufletul trăise înainte de a se fi concretizat prin oglindirea lucrurilor din imperiul pămîntesc al „umbrelor", sau, mai înainte de a fi decăzut în urma păcatului adamic...

Viziunea idealistă a educației, în numele căreia se justificau toate schilodirile și deformările spirituale ale generațiilor tinere, avea să fie supusă unei examinări și revizuiri esențiale începînd cu epoca Renașterii. Problema nouă care se punea era de a ști dacă idealul educativ este și poate fi universal valabil și dacă tehnica educației constă în a deduce mijloacele de formare dintr-o imagine ideală, arhetipică și generală a omului. O nouă viziune asupra educației, impregnată de elemente materialiste (în care se întîlnesc și vederile antiplatonice) se conturează cu Montaigne, accentuîndu-se apoi cu Rousseau și materialiștii francezi din secolul al XVIII-lea (Diderot, Helvétius), pentru a continua cu Spencer pînă la existențialismul kierkegaardian, viziune în care locul prim nu-l deține imaginea unui om desăvîrșit și universal (creat în dimensiunile și limitele de clasă ale filozofilor și moraliștilor), ci omul cu existența sa reală, cu pasiunile și înclinările sale firești, cu visurile și năzuințele sale de fericire într-o lume adesea ostilă, care-l silește să se înstrăineze de esența sa individuală, naturală și umană. Kant observase de asemenea că omul și omenirea progresează și că acest mare „secret" stă în dosul educației.

Determinarea științifică a categoriei fundamentale de scop educativ — comună tuturor teoriilor pedagogice — și explicarea realității educative, cu acțiunile și procesele ei caracteristice, este, firește, posibilă numai în spiritul filozofiei marxiste. Nici un „sistem" și nici un ideal educativ nu poate avea o valabilitate și aplicabilitate universală și absolută. În scopul educației se proiectează și se manifestă necesitățile și cerințele sociale obiective, impuse de nivelul de dezvoltare a unei anumite societăți, nu a „societății" în general. Pedagogia nu are a fixa idealuri subiective și normative din care să deducă întreaga operă educativă, redusă la schema simplistă : „Educator — influență educativă — educat"... Ea studiază esența, acțiunea, condiționarea și evoluția educației, privită ca una din funcțiile esențiale ale vieții colective, în condiții și forme istorice determinate. Dimensiunile educației devin astfel atotcuprinzătoare. În realitatea pedagogică sînt incluse nenumărate forțe (educative și contraeducative) derivate din natură și societate (cu istoria și cultura sa proprie), care determină modelarea spirituală a generațiilor succesive. Influența acestor forțe asupra omului nu încetează nici o clipă, resimțindu-se de la naștere pînă la moarte. *„Obiect" de educație nu este numai omul unei anumite vîrste. În orice fază a vieții și în oricare din formele existenței sale, omul este supus înrîuririi educative.*

Dacă descoperim valențe educative în toate formele conștiinței sociale (știință, drept, morală, politică etc.), pînă unde se întinde

domeniul educației? Prin extensiunea nelimitată a acestui domeniu, riscăm să intrăm în capcana absurdă a confuziei planurilor și valorilor, conferind pedagogiei titlul unei supraștiințe.

Practica, realitatea educativă cu variatele ei forme de manifestare și cu multiplele ei raporturi în care se concretizează creșterea și dezvoltarea noilor generații în tiparele culturii și civilizației unei anumite societăți, are legități proprii și, deocamdată cel puțin, nu se supune cerințelor unei reglementări stricte și controlabile și nu constituie un cîmp simplu de aplicare a unor vederi sau teorii pedagogice. Formele conștiente și organizate ale vieții din instituțiile școlare, care reprezintă aplicarea datelor pedagogiei științifice, nu epuizează întreaga gamă a influențelor educative, deși ele sînt, în genere, dominante și hotărîtoare.

Știința educației tinde, fără îndoială, să descopere legile potrivit cărora se desfășoară fenomenele educative pentru ca, treptat, să le poată stăpîni, dirija și organiza în toată întinderea lor. Dar cine e în stare să pretindă că poate determina și coordona întreaga serie de factori biologici, psihologici și sociologici — de la premisele ereditare la cinema, radio și televiziune — care înrîuresc formarea omului, fără să mai ținem seama de formele specifice în care este elaborată experiența socială la fiecare ins în parte? Și totuși, pedagogia are și rolul să schițeze o teorie generală a educației, care să privească formarea și dezvoltarea spirituală a omului de toate vîrstele, de toate profesiunile, în toate categoriile de școli etc., conturînd o viziune de ansamblu cu linii definite de perspectivă, care să ghideze activitatea imensei armate a educatorilor. Folosind judicios procedee cibernetice, pedagogia va reuși poate să determine cu un mai pronunțat indice de precizie decît în zilele noastre valența educativă cel puțin a principalilor factori care condiționează formarea umană și socială a personalității.

Lărgirea cercului de forțe formative și delimitarea fenomenelor educative în ansamblul constiintei sociale deschid căi noi și fecunde pentru cercetarea pedagogică; însă, pot ocaziona și confuzii metodologice. În adevăr, diversitatea criteriilor utilizate pentru delimitarea dimensiunilor educației reprezintă o primă dificultate teoretică a științei pedagogice, strîns conexată de cea a stabilirii unei definiții mai riguroase a conceptului de educație. Descriptiv, dimensiunile educației au fost conturate, topologic, pe zone: educația în familie, școală, organizații de copii și tineret, în instituții de cultură pentru tineret, instituții speciale pentru deficienți etc. Putem oare postula tot atîtea „pedagogii" cîte zone cu influență educativă se pot distinge în mediul social în care se desfășoară viața omului? Este sarcina științei educației să dea răspunsuri-rețetă chestiunilor speciale, uneori mărunte, pe care le poate ridica fiecare din aceste zone? Putem elabora *stricto-sensu*, de exemplu, o „pedagogie" a internatului, a taberei de vară, a uzinei, a întreprinderii etc? Nu se pun în toate aceste zone aceleași probleme educative, dar cu accente, structuri și în condiții deosebite?

Un alt criteriu mai frecvent folosit este cel al școlarizării, îmbinat cu fazele evoluției individuale, diferențiindu-se educația antepreșcolară,

preșcolară, școlară — cu subdiviziuni — și postșcolară (a adulților). Avantajul unei asemenea diferențieri constă în împrejurarea că ea separă zona de maximă influență educativă de restul zonelor prin care trece omul în devenirea sa spirituală de-a lungul vieții — zone avînd în principal alte, sau și alte funcții alături de funcția educativă.

În conexiune cu aceste diferențieri pe temeiuri exterioare, dimensiunile educației au fost definite ținînd seama de coordonatele ei interioare și de raportul sau corespondența acestora cu principalele forme ale conștiinței sociale: educația științifică, etică, artistică, ideologico-politică etc. (În acest context termenul „educație" este folosit în accepția sa largă, care include și instrucția.)

Alteori, dimensiunile educației au fost stabilite ținîndu-se seama de dezvoltarea principalelor aspecte ale personalității: educația fizică, intelectuală, emotivă etc.

În schemele curente, care stau la baza cursurilor universitare, apar și alte criterii de dimensionare a educației, îndeosebi atunci cînd se stabilesc disciplinele care se integrează în sistemul științelor pedagogice.

În tratate și manuale s-au făcut încercări de a depăși criteriile descriptive — păstrînd însă zonele stabilite topologic sau geografic ca terenuri de acțiune a forțelor educative — prin detalierea și concretizarea scopului educației. Îmbinînd formele conștiinței sociale cu procesele psihice majore (intelectuale, afective, voluntare) și raportîndu-le la scopul educației comuniste — dezvoltarea multilaterală a personalității — dimensiunile educației au fost preconizate în sarcinile distincte ale educației intelectuale, morale, estetice și fizice. (Educația politehnică, definită pe baza altor criterii, ar implica o examinare specială, ca formă intermediară între cultura generală și profesională și ca posibilitate de legare a școlii de viață).

Paralel cu diversificarea criteriilor, cu extinderea domeniului educației pînă în cele mai variate forme de viață socială, se simte necesitatea integrării și unificării într-un sistem logic și coerent, într-o teorie generală a educației, toate vederile parțiale care se conturează atunci cînd se adîncește una sau alta din dimensiunile amintite. E sarcina dintotdeauna a pedagogiei generale, teoretice, al cărei obiect este cercetarea problemelor fundamentale ale educației. Evident că cercetarea fundamentală nu poate fi despărțită de cea aplicativă, îndeosebi în științele care se ocupă cu studiul omului. Însă, repetăm, realitatea educativă a vieții sociale este condusă de legități proprii; ea nu reprezintă un simplu cîmp de experimentare sau aplicare a științei pedagogice, deși orice acțiune educativă ar trebui să se ridice la nivelul unei motivări științifice. Realitatea educativă este mult mai cuprinzătoare, mai variată, mai bogată în determinări decît influența organizată, conștientă și reglementată de principiile pedagogice în instituțiile școlare [2].

[2] Cf., ca material documentar, colecția de studii editată de H. Röhvs, *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt A.M., 1964 (Indeosebi studiile lui A. Fischer, H. Döpp — Vorwold, W. Klafki.)

Ordonînd sistematic întreaga cunoaștere pedagogică în ceea ce are mai esențial și legic, pedagogia generală oglindește în concepte științifice aspectul formării și devenirii spirituale a omului în contextul condițiilor lui de viață. Care este esența și care sînt limitele și posibilitățile educației? Care sînt formele educației, metodele, căile, mijloacele educației, privite din perspectiva scopului educației? Care este natura și scopul educației intelectuale, morale, estetice și fizice? Care este esența acțiunii, influenței educative și care sînt etapele ei? Care sînt factorii obiectivi și subiectivi ai educației și cum acționează ei în practica educativă? Pe ce sînt fundamentate scopurile educației? Iată, la întîmplare, cîteva din problemele specifice pedagogiei generale, a căror tratare nu urmărește deservirea imediată a practicii educative, ci elucidarea teoretică a acestor probleme. Tratarea sintetică și funcțională a fenomenelor educative și desprinderea raporturilor generale pe care ni le înfățișează realitatea educativă permit determinarea unor legi și principii care guvernează această realitate.

Necesitatea unei noi sistematizări a tematicii și problematicii pedagogiei se reflectă nu numai în studiile care încearcă să definească dimensiunile educației, ci și în preocupările curente ale educatorilor (învățători, profesori, părinți etc.) care, lipsiți de o perspectivă teoretică și de o viziune științifică a problemelor educative, rămîn în marginile empirismului și rutinei. Încercarea de aici și de acum de a schița problemele centrale ale unei pedagogii generale trebuie privită numai ca un temei de discuții.

Disciplina pedagogie generală, ca ramură principală în sistemul științelor pedagogice, ar cuprinde trei părți, cu subdiviziunile corespunzătoare:

I

Bazele biologice, psihologice și sociologice ale educației

1. Obiectul (domeniul) științelor pedagogice.
2. Natura și structura fenomenelor educative.
3. Educabilitatea și limitele ei biologice, psihologice și sociologice.
4. Factorii educației („Subiectul" și „obiectul" acțiunii educative).
5. Direcții metodologice și metode de cercetare științifică în pedagogie.
6. Evoluția gîndirii pedagogice (stadii, nivele etc.).

II

Teoria educației

1. Teoria educației intelectuale (instruirea și cultura științifică).
2. Teoria educației morale (cultura morală, educația conduitei).
3. Teoria educației estetice (cultura estetică și artistică).
4. Teoria educației fizice (cultura fizică).
5. Conceptul de dezvoltare multilaterală și teoria culturii generale și profesionale. Unitatea personalității umane în diversitatea formelor educației intelectuale, morale, estetice și fizice și relația dinamică dintre aceste forme.

III

Formele de organizare ale educației.

1. Teoria învățămîntului. Unitatea metodelor și formelor de organizare a educației.

2. Teoria lecției etc. (cu diversele ei forme). Învățămîntul programat, vizitele-excursiile, lecțiile practice etc.

3. Teoria colectivului educativ (clase, grupe, echipe etc.).

4. Instituții educative preșcolare, școlare, postșcolare, parașcolare (conducerea și organizarea lor). Organizațiile de copii și tineret.

5. Instituțiile de cultură pentru copii și tineret.

Evident că temele specificate implică, fiecare în parte, numeroase subdiviziuni și ramificații.

În programele și manualele noastre curente, problemele pedagogiei generale sînt îmbinate cu cele ale didacticii pedagogiei școlare, conținînd unele inadvertențe care acum ne par surprinzătoare. Din programe și manuale a lipsit multă vreme un capitol despre educația intelectuală, sau, și mai greu de conceput, didactica a fost identificată numai cu educația intelectuală.

Viața cere cu necesitate educarea generațiilor tinere, oricare ar fi principiile și legile pedagogice stabilite de știința educației. Educatorul, ca și inginerul constructor, este silit să indice și să realizeze planul „construcției", oricare ar fi stadiul cunoștințelor teoretice despre om și societate. Teoria nu se poate despărți și nu poate opri în loc practica pedagogică. În afară de influențele neintenționale și adesea întîmplătoare care se exercită asupra omului prin intermediul forțelor spirituale care acționează în societate și care scapă controlului direct, *școala este instituția educativă prin excelență*. În momentul în care pedagogia se orientează spre realitățile vieții școlare cu scopul de a fixa poziția factorilor educativi, de a indica tehnica adecvată formelor educative, de a determina condițiile prielnice și modurile cele mai potrivite ale educației multilaterale în lumina principiilor și legilor pedagogice, se conturează ramura aplicată (practică) a acestei științe. Însă, pedagogia aplicată sau practică nu se limitează numai la viața școlară ; ea cuprinde toate zonele educației, definind scopul și direcția practică de formare a omului, stabilind condiționările acestei formări și indicînd procedeele tehnice și metodice care mijlocesc realizarea imediată a scopului educativ. În accepția comună, precum și în vederile unor oameni de știință, aceasta ar fi singura „pedagogie". Dacă limităm sfera preocupărilor pedagogice la zona vieții școlare propriu-zise, ne situăm în domeniul special al didacticii, al teoriei învățămîntului. Didactica se ocupă așadar de problemele pedagogice pe care le ridică și le implică organizarea programatică a formării multilaterale umane în și prin instituțiile școlare. Metodica obiectelor de învățămînt (metodologia didactică) se constituie ca ramură a didacticii.

(Ramura pedagogiei comparate și istorice — istoria pedagogiei — nu prezintă dificultăți de determinare, domeniile lor fiind explicit formulate în lucrările de specialitate respective).

Trăsătura practică, tehnologică a pedagogiei îngreuiază plasarea ei în sistemul general al științelor; din unele clasificări pedagogia lipsește cu totul, în vreme ce în altele este grupată în seria „artelor" sau a științelor tehnice etc. Uneori, pedagogia este, teoretic, subordonată biologiei, psihologiei sau sociologiei.

Între științele care se ocupă de studiul omului există legături indestructibile. Aceste legături nu pot fi întrerupte decît în dauna adevărului. Dar, a asimila ori a confunda fenomenele educative cu cele biologice, psihologice sau sociologice, ar însemna o revenire deghizată la pozițiile pseudoștiințifice ale pedologiei. În această ordine de idei nu este lipsită de interes opinia că: „Încercarea de a explica realitatea pedagogică cu noțiuni scoase deductiv din categoriile filozofice și psihologice constituie viciul fundamental al pedagogiei[3]". Makarenko afirmase mai demult că e imposibil să extragi din biologie sau psihologie concluzii directe pentru tehnica educativă; adevărurile acestor științe nu constituie premise pentru concluzii pedagogice, ci numai pietre de încercare în controlul realizărilor practicii educative.

Explicarea acestei stări de lucruri poate fi căutată în faptul că scopul educației nu se deduce din natura biologică sau psihologică a omului, ci din esența sa socială. Concepțiile despre om interesează în mod deosebit lumea pedagogilor și educatorilor, însă, elementul principal în definirea fenomenului educativ este scopul urmărit de acțiunea pedagogică. Prin aceasta pedagogia are un pronunțat caracter axiologic, operînd frecvent cu noțiunea de valoare. Mecanismele influențării și dirijării implicate în realizarea comportării corespunzătoare reprezentării concrete a scopului se cer firește să fie adecvate structurii specifice proceselor biologice și psihologice ale persoanei umane. Dar, aceste procese nu sînt definitorii pentru actul educativ, deși educația nu poate fi concepută în afara lor. Unii cercetători caută să explice prin noțiuni biologice sau psihologice ceea ce este caracteristic procesului educativ, anume mecanismul dirijării acțiunii și determinarea obiectivă a structurii acestui proces prin care se realizează scopul educației. Se pot folosi numai mecanisme care se sprijină pe natura biologică și psihologică a omului, și se pot asimila numai conținuturile adecvate acestei naturi; însă, marea plasticitate a acestor mecanisme dă uneori educației o forță excepțională.

Planul reprezentat de scopul educației nu poate fi confundat cu planul acțiunii sau procesului pedagogic. Pedagogia, ocupîndu-se de mecanismele prin care se poate realiza comportarea adecvată reprezentării scopului educației printr-o programare corespunzătoare, operează în universul moral și intelectual al unei națiuni, cu coordonatele lui distincte și cu liniile lui proprii de perspectivă. Cauzalitatea pedagogică nu este nici liniară, nici mecanică. Omul, ca sistem viu, iese de sub stăpînirea absolută a hazardului și, în mijlocul unei infinități de cauze care acționează asupra lui, își păstrează o relativă stabilitate și indepen-

[3] E. Mannschatz, *Sozialistische Erziehungsteorie und die Einheit von Bildung und Erziehung*, „Pädagogik" nr. 9/1965, p. 833.

dență, datorită motivării interne și a mecanismului conexiunii inverse (care semnalează apropierea sau îndepărtarea de scopurile urmărite).

Opinia cercetătorilor care socotesc că modul de gîndire cibernetic poate contribui la scoaterea metodicii de cercetare a științei pedagogice din impasul ei actual se cere să fie examinată cu toată atenția. Procesele educative ar fi concepute astfel ca fenomene de reglare înăuntrul schemei generale a interrelației formatoare dintre societate și individ. Dirijarea unui asemenea fenomen ar presupune stabilirea mijloacelor (metodice) de stimulare pentru urmărirea scopului, menținerea capacității de acomodare în succesiunea variată a influențelor (exercitate), asigurarea spațiului de „joc" și a posibilităților de dezvoltare a întregului „sistem" și restrîngerea influențelor întîmplătoare în limite de variație apropiate realizării scopului. „Logica" pedagogică, spre deosebire de alte „logici", stabilește legi privind îmbinarea și orientarea sistematică a conținutului, metodelor și formelor de organizare educativă spre realizarea scopului. Makarenko observase că libertatea alegerii procedeelor tehnice (metodice) în sfera educației este atît de mare, încît, pentru educarea unui om al orînduirii burgheze sau socialiste se pot folosi aceleași mijloace, la fel cum pentru clădirea unei biserici sau unui club muncitoresc se folosește beton, țiglă, oțel și lemn... Aici elementul decisiv este îngemănarea, gruparea și concordanța dintre conținut, metode și forme de organizare, pe de o parte, și scopul urmărit, pe de alta [4].

Interpretarea cibernetică a fenomenelor educative, depășind faza descriptivă a pedagogiei, favorizează tendința actuală de a stabili legi pedagogice care să mijlocească ordonarea mijloacelor în vederea realizării scopului educației comuniste cu eficacitate crescîndă.

Orice considerație pedagogică pleacă așadar de la reprezentarea mai mult sau mai puțin precisă a scopului, iar scopul este determinat de politică (în sensul cuprinzător al noțiunii), reflectînd cerințele sociale obiective.

Dimensiunile educative ni se înfățișează, în ultimă analiză, ca fiind reduse la procese fundamentale și elementare de înrîurire reciprocă dintre societate și persoana umană. Raporturile educative, de la cele mai simple pînă la cele mai complexe, se condensează în procesele de formare intelectuală, morală, estetică și fizică a omului. Aceste procese sau acțiuni fundamentale, care constituie domeniul specific de cercetare al pedagogiei — diferențiat de obiectul de cercetare al altor științe — se desfășoară cu o imensă gamă de conținuturi, cu o multiplicitate de metode și forme de organizare, potrivit scopurilor și sarcinilor determinate de trebuințele obiective ale vieții sociale și de posibilitățile naturale de dezvoltare a omului în climatul general al culturii și civilizației unei societăți în perpetuă devenire.

Sfera de cercetare a pedagogiei nu se determină în funcție de varietatea zonelor în care se desfășoară aceste procese, — oricît de caracteristice ar fi aceste zone și oricîte particularități distinctive ar prezenta.

[4] Cf. E. Mannschatz, *op. cit.*, p. 834.

Unica zonă care se exceptează este cea a vieții școlare, a cărei funcție dominantă este educația noilor generații în perioada de vîrstă de maximă receptivitate a influențelor educative și de structurare a dimensiunilor majore ale personalității (conștiința politică, științifică, etică, estetică etc.) prin introceptarea valorilor constitutive ale culturii. Din acest motiv, școala este și va rămîne domeniul privilegiat al cercetării pedagogice teoretice și practice, pentru că reprezintă, din toate timpurile, cea mai vastă experiență educativă în formă condensată.

Pornind de la procesele fundamentale de acțiune reciprocă dintre persoană și societate, care tind să dezvolte multilateral personalitatea umană și operează în toate sectoarele vieții sociale și pe toate treptele de dezvoltare a omului, pedagogia are a studia și determina legile acestor procese. Orientarea cercetărilor este întotdeauna teoretică și aplicativă, punctul de pornire putînd fi din ambele direcții ; cea teoretică (fundamentală) constînd în studierea problemelor educației intelectuale, morale etc. din unghiul de vedere al pedagogiei generale, al didacticei, al pedagogiei comparate și al pedagogiei istorice (al istoriei concepțiilor și formelor de organizare istorică a educației). Precizarea acestor unghiuri de vedere necesită tot atîtea studii aparte. Orientarea aplicativă constă în organizarea tehnologică, științifică, a influenței diferitelor zone și sectoare educative (familie, școală, organizație de copii și tineret, uzină, internat, tabără de vară etc.).

Priza și necesitatea practică (aplicativă) a umbrit cercetarea teoretică de-a lungul istoriei noi a pedagogiei [5]. Așa se explică de ce categoria fundamentală de scop al educației este destul de vag definită, de ce unii cercetători se feresc să vorbească de legi pedagogice, de ce nu se accentuează unitatea în diversitatea metodelor și formelor de organizare a educației, de ce în analiza filozofică a educației intelectuale, morale și estetice se aplică uneori mecanic materialismul dialectic și istoric etc. Cîteva date în acest sens.

În primul rînd, manualele de pedagogie includ pedagogia generală în didactică, sau invers, încît se separă „teoria învățămîntului" de „teoria educației" ; or, este evident că școala prezintă condiții optime pentru organizarea experienței sociale a elevilor în vederea formării și dezvoltării conștiinței lor morale. Didactica este teoria educației intelectuale, morale, estetice și fizice în școală. Revenim, poate, la concepția cuprinzătoare a lui Comenius, însă numai în acest chip putem

[5] În țara noastră, studiile și cercetările pedagogice din ultimele două decenii urmăreau, în primul rînd, sprijinirea practicii vieții școlare. Din cauze pe care nu e locul să le analizăm aici, pînă în ultimul deceniu au existat preocupări cu totul reduse în direcția inițierii unor cercetări fundamentale și a elaborării unor sinteze de amplă perspectivă. În anii din urmă, studiile privind probleme de acest fel s-au înmulțit. Pentru a nu nedreptăți pe cineva, ar trebui să le cităm pe toate — nu numai pe cele ale profesorilor Șt. Bîrsănescu, Șt. Stoian, A. Manolache, N. Apostolescu ș.a. apărute în „Revista de pedagogie", „Revista învățămîntului superior", „Gazeta învățămîntului", în 1955 și 1956. Intenția noastră e numai de a atrage atenția asupra necesității de a revizui unele aspecte învechite din schema programelor (analitice) ale cursurilor universitare și de a sublinia rolul cercetărilor fundamentale în progresul științei pedagogice.

evita suprapunerea de planuri, repetițiile, uneori confuziile etc. întîlnite în manualele elaborate după o programă în parte depășită.

Categoria scopului educației — definită ca „dezvoltare multilaterală a personalității" — este insuficient studiată și în loc de explicații se folosește adesea acel prea frecvent și neconcludent „trebuie".

În capitolul metodelor, limbajul pedagogic este încă departe de a fi bine format. În afară de universala „conversație", un fel de panaceu metodic, exercițiul e întîlnit și la educația intelectuală și la cea morală și la cea estetică și fizică, deși nuanțele diferențiatoare sînt atît de evidente, încît implică utilizarea de termeni diferiți; „mijloacele", „căile", sînt uneori separate de „metode" etc.

Relația dintre „metode" și „forme de organizare" a învățămîntului este de asemenea susceptibilă de noi determinări prin îmbinarea lor mai strînsă și prin eliminarea unor repetiții neconvingătoare (prelegerea e metodă sau formă de organizare, sau și una și alta?).

Dificultăți practice reale se ivesc în organizarea colectivităților școlare (clase, grupe etc.), pentru că teoria colectivului școlar este încă departe de a fi studiată temeinic în condițiile școlii și în mijlocul realităților noastre naționale și sociale.

În stabilirea principiilor și legilor educației intelectuale, morale, estetice și fizice există de asemenea (în manuale) multe semne de întrebare. Unele principii didactice enunțate pot fi identificate, cum e și firesc, într-o anumită concepere restrînsă a noțiunii de didactică, cu unele principii ale educației morale, după cum unele principii de ordin didactic sau etic sînt, de fapt, principii generale care se pot aplica tuturor aspectelor educației comuniste. Lămurirea acestor probleme ține de domeniul pedagogiei generale.

În cadrul pedagogiei generale, teoria educației intelectuale, morale, estetice și fizice se realizează în strînsă conexiune cu stadiul de dezvoltare a științelor, precum și a concepțiilor etice și estetice dominante, care imprimă întregii activități de cunoaștere pedagogică o orientare unitară și actuală. Caracterul complex, mobil și dialectic al procesului educativ nu poate fi înțeles fără profunde cunoștințe despre structura biologică și psihică a omului și fără cunoașterea determinantelor sociologice ale activității umane.

Fundamentală sau aplicativă, cercetarea pedagogică cuprinde așadar formarea educativă umană (intelectuală, morală, estetică și fizică) în marea ei varietate de forme, cu multiplele ei conținuturi și metode conexate de scopurile și sarcinile educației comuniste. Sfera cercetărilor este imensă; scopurile și sarcinile urmărite în cursul dezvoltării multilaterale reprezintă elementele unificatoare ale marii diversități create în experiența umană de complexitatea factorilor care influențează pozitiv sau negativ creșterea și formarea spirituală a omului, în necontenita ei schimbare în mijlocul unor realități sociale care evoluează potrivit legilor lor proprii.

În pedagogia aplicată, educația este sarcina practică, tehnologică a acestei științe, teoria îndeplinind numai o funcție de deservire. În pedagogia teoretică (generală, comparată, istorică), educația este un fenomen

mai dinainte dat pentru studiu, în vederea stabilirii legilor lui de manifestare. Dar, teoria pedagogică este totdeauna în serviciul practicii pedagogice, a acțiunii educative — chiar dacă unele din rezultatele ei nu pot fi transpuse nemijlocit în viață. Teoria și practica se unifică în formele de organizare științifică a educației școlare prin care teoria devine eficientă și creatoare, verificîndu-și totodată veridicitatea.

РАЗМЕРЫ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

(Резюме)

Размеры воспитания определяются в зависимости от центральных вопросов формирования человека, характеризующихся элементарными и фундаментальными процессами воспитательной связи между человеком и обществом. Эти процессы конкретизируются в умственном, нравственном, эстетическом и физическом воспитания, влияние которых — намеренное и организованное — в учебных заведениях, спонтанное и менее организованное в остальных зонах общественной среды, — осуществляет цели социалистического воспитания в адекватных условиях, методах и организационных формах.

Область исследования педагогики обрисовывается, таким образом, учитывая не топологические или географические критерии, исходным элементом которых являются заведения, генерирующие воспитательные мероприятия. Фундаментальное педагогическое исследование находится в области общей педагогики, дидактики, сравнительной педагогики и истории педагогики. Анализируется предмет общей педагогики в отличии от предмета дидактики.

Практическая (аппликативная) педагогика — с соответствующими исследованиями — имея технологический характер, использует данные теоретической педагогики в организации и методическом программировании воспитания в учевных и других заведениях. Теоретическая и практическая педагогика, как и соответствующие исследования, находятся в тесной корреляции.

LES DIMENSIONS DE L'ÉDUCATION ET LE DOMAINE DE RECHERCHES DE LA PÉDAGOGIE

(Rèsumè)

On détermine les dimensions de l'éducation par rapport aux aspects essentiels de la formation humaine, aspects caractérisés par les processus élémentaires et fondamentaux de la relation éducative entre l'être humain et la société (entre l'individu et la collectivité). Ces processus sont matérialisés dans l'éducation intellectuelle, morale, esthétique et physique dont l'influence organisée dans nos institutions scolaires (spontanée et moins organisée dans le reste des zones du milieu social que traverse l'enfant pendant la croissance et le développement) tend à réaliser les objectifs de l'éducation socialiste dans des conditions, des méthodes et des formes d'organisation adéquates.

Le domaine de recherches de la pédagogie se dessine, un conséquence, si l'on tient compte non pas des critériums topologique et géographique mais d'autres qui se détachent des zones ou des institutions sociales génératrices d'actions éducatives. La recherche fondamentale dans la pédagogie tient du ressort de la pédagogie générale, de la didactique, de la pédagogie comparée et de la pédagogie historique (histoire de la pédagogie). On pose le problème de l'objet de la pédagogie générale qui est différent de celui de la didactique.

La pédagogie applikuée, pratique, — ses recherches y compris — ayant un caractère technologique, utilise les données de la pédagogie théorique obtenues par des recherches fondamentales dans l'organisation et la programmation méthodique de l'éducation dans les institutions scolaires et d'autres institutions sociales dont la fonction n'est pas d'ordre strictement éducatif. La pédagogie théorique et appliquée, de même que les recherches correspondantes, sont unitaires et en étroite corrélation.

THE SCOPE OF EDUCATION

(Abstract)

What determines the scope of education are the central aspects of man's formation which are characterized by elementary, fundamental processes of educational relationship between man and society. These processes are concretized in intellectual, moral, aesthetic and physical education whose influence — very well organized in educational establishments, and less organized elsewhere — tends to achieve the goals of socialist education in appropriate conditions and by appropriate methods.

Hence it follows that it is not topological or geographic criteria that build the scope of education, but such social institutions and areas as can generate educational activities. Fundamental research in education is a field of general education, didactics comparative education and the history of education.

Of a technological nature, applied education makes use of the data of theoretical education (obtained through fundamental research) in the methodical organization and programming of education in schools and other social institutions whose function is not strictly educational. Theoretical and applied education, and allied research are closely interdependent.

Gîndirea tehnică la preadolescent

Lector univ. ȘTEFAN ZISULESCU
Institutul pedagogic de 3 ani — Constanța

PUNEREA PROBLEMEI

Preadolescența este caracterizată printr-o dezvoltare intensă a tuturor proceselor fizice și psihice, printr-o transformare permanentă a acestor procese, precum și printr-o continuă închegare a personalității. Datorită experienței acumulate de preadolescent, diferitele procese psihice dobîndesc însușiri noi, făcînd prin aceasta ca viața sa psihică să ia aspecte diferite față de perioada anterioară. Astfel, memoria din involuntară devine predominant voluntară, din textuală se transformă în verbal-logică, iar gîndirea — care se caracteriza în perioada micii școlarități prin intuitivitate — devine acum abstractă, fără a-și pierde desigur aspectul concret, iar capacitatea de analiză și sinteză crește considerabil.

Interesele preadolescentului se orientează către domenii din ce în ce mai diverse ca, de exemplu : arta, literatura, știința și tehnica. Preocuparea pentru știință și tehnică determină apariția unei forme noi a gîndirii, gîndirea tehnică.

Studiul de față este o încercare de abordare a gîndirii tehnice, la preadolescent, căutînd să scoată în evidență unele aspecte specifice acestui stadiu de dezvoltare, pe baza unor experimente și observații directe în procesul instructiv-educativ.

Ce este gîndirea tehnică și care sînt caracteristicile ei ? Se știe că prin gîndire, în general, se înțelege procesul psihic de reflectare generalizată a realității. Omul cunoaște realitatea nu numai cu ajutorul senzațiilor și al percepțiilor, ci și cu ajutorul gîndirii, care este o cunoaștere mediată, mijlocită. Procesul gîndirii nu poate duce la rezolvarea diferitelor probleme puse în față de viață decît prin mijlocirea cunoștințelor pe care omul le-a dobîndit în prealabil.

O formă a gîndirii este și *gîndirea tehnică*. Ea generalizează și abstractizează raporturile esențiale ale diferitelor procese tehnice, fiind totdeauna în legătură cu activitatea tehnică. Gîndirea tehnică este o formă a gîndirii practice, deoarece ea stabilește legături între diferitele elemente (piese, proprietăți) ale unui aparat, mecanism etc. și duce, în cele din urmă, la folosirea lor în practică. Deci, gîndirea tehnică este aplicarea gîndirii la problemele și activitățile tehnice, la prinderea raporturilor dintre diferitele elemente de natură tehnică. Gîndirii tehnice îi sînt proprii aceleași operații ca și gîndirii teoretice : analiza, sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea. Diferența dintre aceste două forme de gîndire constă în specificul domeniului de activitate, precum și în caracterul concret al gîndirii tehnice.

Strîns legată de gîndirea tehnică este *înțelegerea tehnică*. Ce este *înțelegerea?* Deși noțiunea de înțelegere nu este precis conturată (Al. Roșca), totuși o definiție aproximativă i se poate da și anume că „Înțelegerea reprezintă o activitate analitică-sintetică complexă, prin care se descoperă legăturile esențiale dintre obiecte și fenomene" [1].

Înțelegerea nu se face, cum susțin configuraționiștii, fără o raportare a ideilor noi la experiența anterioară, deși uneori ea apare brusc, lăsînd falsa impresie că nu are nici o legătură cu experiența trecută. O idee nouă nu poate fi înțeleasă dacă nu se bazează pe cunoștințele noastre anterioare și dacă nu poate fi inclusă în sistemul vechilor cunoștințe. Înțelegerea se poate face în două feluri, nemijlocit și mijlocit sau discursiv.

Un rol important în procesul înțelegerii îl joacă activitatea practică, ilustrarea regulilor cu fapte concrete, sau invers, încadrarea unui fapt concret într-o regulă generală. Înțelegerea tehnică constă în reliefarea esențialului din obiectele și fenomenele realității, dar și în stabilirea structurii unui obiect, a funcționării lui și a interacțiunii dintre părțile constitutive. Înțelegerea tehnică se caracterizează prin recunoașterea regulată și rapidă a structurii și a funcțiunii instalațiilor tehnice, a anatomiei și a patologiei lor, prin stabilirea raporturilor dintre părți, descoperirea raporturilor reciproce cu alte instalații tehnice, a raporturilor către anumite categorii de instrumente și mașini, compararea cu instalații tehnice care au, într-adevăr, funcțiuni analoage, dar nu o structură asemănătoare ci, cîteodată, chiar opuse [2].

Înțelegerea tehnică stă în strînsă legătură cu capacitatea de observare. Preadolescentul care dispune de înțelegere tehnică observă cu multă ușurință și precizie structura aparatelor și mecanismelor tehnice, modul cum sînt orînduite și consecințele pentru funcționarea lor. De asemenea, el stabilește ușor legătura dintre elementele componente și legile fizice care le stau la bază. Dar nu este suficient numai ca preadolescentul să înțeleagă raporturile structurale și funcționale, ci el trebuie să poată și reproduce cunoștințele dobîndite pe plan tehnic.

În ceea ce privește gîndirea tehnică trebuie relevate următoarele particularități :

1. *Caracterul concret.* Această însușire a gîndirii tehnice derivă din contactul cu materialul concret, din manipularea aparatelor, mecanismelor și diverselor instrumente, din cunoașterea utilității lor practice. Gîndirea tehnică surprinde ușor structura unei aparaturi, raporturile existente între diferitele ei elemente, între acestea și întreg, precum și modul de funcționare a fiecărui element în parte și a mecanismului

[1] Al. Roșca (sub redacție), *Tratat de psihologie experimentală*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963, p. 187.

[2] Werner Keiser, *Über das technische Denken und das technische Verständnis von Schulern der 6 bis 9 Klassen*, „Pädagogik", nr. 1, 1961.

în totalitatea sa. Operînd numai cu material concret asupra căruia își orientează permanent analiza și sinteza, ea devine preponderent concretă. Caracterul concret nu exclude desigur și capacitatea de abstractizare a gîndirii tehnice, deoarece ea stabilește principiul de funcționare a aparatului, legile care stau la baza punerii lui în acțiune.

2. *Aplicabilitatea practică.* Nu este suficient ca cineva să gîndească structura unui mecanism tehnic, ci trebuie să aibă în vedere și scopurile practice pe care le poate avea în industrie, agricultură, știință, învățămînt. Gîndirea tehnică e o gîndire practică prin excelență, din care cauză ea se raportează la realitatea practică.

3. *Supleţea* este o altă caracteristică datorită căreia gîndirea tehnică nu este un proces static, schematic, șablonard, ci este un proces mobil, suplu, care trece ușor de la o problemă la alta, de la un obiect la altul, de la un element al unui mecanism tehnic la altul.

4. *Caracterul inventiv.* Gîndirea tehnică nu se limitează la prinderea raporturilor structurale sau funcționale ale unui mecanism, ci ea poate duce spre o activitate creatoare, avînd ca rezultat confecționarea a ceva nou. În acest caz, gîndirea dobîndește un caracter combativ, imaginativ, inventiv. Între gîndire și imaginație este o strînsă legătură în procesul creator, dar pe cînd gîndirea are un rol preponderent în fundamentarea științifică a unei invenții, precum și în verificarea aplicabilității ei practice, imaginația joacă un rol deosebit mai ales în momentul apariției ideii și în prevederea rezultatului final.

METODICA CERCETĂRII

Pentru a cerceta gîndirea tehnică la preadolescent, am efectuat următorul experiment la clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a. Avînd în față un desen, elevilor li s-a cerut să răspundă la următoarele întrebări:

1. Așa cum se află figura desenată, în ce poziție este roata, în mișcare sau în repaus? (repaus).

2. Dacă tragem pîrghia nr. 2 înapoi, în ce parte se mișcă roata? (dreapta).

3. În caz că roata se mișcă spre dreapta, ce se întîmplă cu frînghia? (se desfășoară în jos).

4. Dacă pîrghiile nr. 1 și 2 sînt prinse în dinții roții, ce face roata? (nu se mișcă).

5. La ce servesc cele două arcuri? (la mișcarea pîrghiei nr. 1).

6. Dacă rotița se învîrtește în direcția săgeții, ce se întîmplă cu cele două pîrghii și cu roata dințată? (repaus).

7. Ce se întîmplă dacă pîrghia nr. 1 este mutată la dreapta? (roata nu se mișcă).

În cercetarea noastră am luat ca punct de plecare experimentul cu *roata dințată* din cunoscutul manual al lui Pauli-Arnold: *Psychologisches Praktikum* (ed. a VI-a, Stuttgart, 1957) experiment utilizat și de W. Keiser, dar într-o formă diferită și cu un alt număr de întrebări.

Experimentul nostru a fost aplicat asupra unui număr de 206 elevi din clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a. N-am inclus elevii clasei a V-a, întrucît gîndirea lor este foarte puțin orientată în probleme de natură tehnică. Iată tabelele cu rezultate :

Tabelul nr. 1

Clasa a VI-a **Băieți 33**
Total 74 **Fete 41**

Întrebarea	Băieți		Fete		Total exacte	Total inexacte
	Răspunsuri		Răspunsuri			
	Exacte	Inexacte	Exacte	Inexacte		
1	21	12	14	27	35	39
2	27	6	21	20	48	26
3	23	10	21	20	44	30
4	26	7	35	6	61	13
5	19	14	16	25	35	39
6	10	23	10	31	20	54
7	15	18	22	19	37	37
Procent	60%	40%	48%	52%	54%	46%

Tabelul nr. 2

Clasa a VII-a **Băieți 21**
Total 66 **Fete 45**

Întrebarea	Băieți		Fete		Total exacte	Total inexacte
	Răspunsuri		Răspunsuri			
	Exacte	Inexacte	Exacte	Inexacte		
1	17	4	24	21	41	25
2	17	4	32	13	49	17
3	14	7	25	20	39	27
4	21	—	45	—	66	—
5	17	4	25	20	42	24
6	12	9	5	40	17	49
7	8	13	13	32	21	45
Procent	71%	29%	52%	48%	61%	39%

Tabelul nr. 3

Clasa a VIII-a **Băieți 26**
Total 66 **Fete 40**

Întrebarea	Băieți		Fete		Total exacte	Total inexacte
	Răspunsuri		Răspunsuri			
	Exacte	Inexacte	Exacte	Inexacte		
1	20	6	29	11	49	17
2	20	6	21	19	41	25
3	25	1	14	26	39	27
4	22	4	25	15	47	19
5	16	10	28	12	44	22
6	15	11	14	26	29	37
7	15	11	20	20	35	31
Procent	72%	28%	53%	47%	62%	38%

INTERPRETAREA REZULTATELOR

1. *Clasa a VI-a.* Răspunsurile exacte ale băieților sînt mai numeroase la primele patru întrebări, iar cele inexacte sînt mai numeroase la ultimele trei întrebări. Cauza trebuie căutată în faptul că primele patru întrebări se referă la anumite părți ale mecanismului, pe cînd ultimele trei la funcționarea în ansamblu a mecanismului. Elevii prind mai ușor, înțeleg mai repede funcționarea diferitelor părți decît a întregului ansamblu, care cere o putere de gîndire mai mare, o viziune mai largă în procesul de funcționare a mecanismului. Și la fete constatăm același lucru : răspunsurile corecte sînt mai numeroase la primele patru întrebări, iar cele eronate la ultimele trei. Explicația este aceeași.

Dacă ne referim la total (băieți și fete) se constată că răspunsurile inexacte sînt de asemenea mai numeroase la ultimele trei întrebări. Numărul mai mare al răspunsurilor inexacte se explică prin natura întrebărilor cu numărul 5—6—7 care cer o gîndire tehnică mai dezvoltată, pe care nu o găsim la elevii din clasa a VI-a. Gîndirea elevilor din clasa a V-a a fost exercitată foarte puțin în probleme de natură tehnică, ea fiind orientată preponderent teoretic. Fizica este obiect de studiu abia în clasa a VI-a, iar cele cîteva noțiuni tehnice sînt dobîndite în clasa a IV-a sau în familie.

Dacă ne referim la sexe, deși procentul răspunsurilor exacte date de băieți este puțin mai ridicat (60% față de 48%), acesta nu este un indiciu de superioritate, ci consecința faptului că activitățile practice din școală ale băieților și ale fetelor sînt orientate diferit. Pe cînd la băieți se pune accentul pe aspectul tehnic, la fete accentul cade pe lucrul de

mînă, care cere multă finețe și îndemînare. Puși în condiții egale, exercitîndu-și gîndirea în aceleași activități, rezultatele ar fi egale. Din acest punct de vedere, cred că Werner Keiser greșit susține, în studiul amintit, superioritatea băieților asupra fetelor în ceea ce privește gîndirea tehnică. Dacă le-am da băieților o probă de lucru de mînă sînt convins că procentajul obținut ar fi inferior față de cel al fetelor. Acest fapt nu pledează totuși pentru superioritatea fetelor asupra băieților, după cum nici proba tehnică dată ambelor sexe nu pledează pentru inferioritatea fetelor. S-ar putea mai degrabă vorbi de diferențe individuale și de sex provenite din exercitarea gîndirii în anumite activități.

2. *Clasa a VII-a.* La această clasă se constată o schimbare. Numărul răspunsurilor inexacte la ultimele trei întrebări descrește. Această situație se explică prin faptul că elevii din clasa a VII-a au dobîndit cîteva noțiuni tehnice prin învățarea fizicii, precum și printr-o mai complicată muncă de atelier. Acum, ei cunosc, în linii mari, sistemul pîrghiilor, precum și unele principii de funcționare a unor mecanisme mai simple. Deci, gîndirea acestor elevi a fost mai exercitată din punct de vedere tehnic, ei înțelegînd mult mai bine decît cei din clasa a VI-a structura și funcționarea diferitelor elemente ale unui mecanism. De asemenea, elevii acestei clase se orientează mai ușor în citirea unui desen tehnic, deoarece au primit un număr mai mare de cunoștințe în această direcție. Elevii clasei a VI-a fac greșeli mai multe, pe de o parte, din cauza lipsei cunoștințelor tehnice, iar pe de alta, din cauză că nu știu să citească în mod corect un desen tehnic. Aceasta arată rolul mare pe care îl are activitatea tehnică în dezvoltarea gîndirii tehnice.

Pe cînd procentul răspunsurilor corecte la clasa a VI-a este de 54%, iar al celor inexacte de 46%, la clasa a VII-a procentul răspunsurilor corecte este de 61%, iar al celor inexacte de 39%. Tabelul de mai jos arată clar faptul că de la clasa a VI-a la clasa a VII-a se constată o creștere a răspunsurilor bune și o descreștere a celor inexacte.

În tabelele nr. 1 și 2 prezentăm rezultatele în procente :

Tabelul nr. 1

Clasa	Băieți		Fete	
	Răspunsuri		Răspunsuri	
	Exacte	Inexacte	Exacte	Inexacte
a VI-a	60	40	48	52
a VII-a	71	29	52	48

3. *Clasa a VIII-a.* La această clasă se constată o ușoară creștere a procentului răspunsurilor bune față de clasa a VII-a atît la fete, cît și la băieți, precum și o ușoară descreștere a procentului răspunsurilor inexacte.

Tabelul nr. 2

Clasa	Băieţi		Fete		Total exacte	Total inexacte
	Răspunsuri		Răspunsuri			
	Exacte	Inexacte	Exacte	Inexacte		
a VII-a	71	29	52	48	61%	39%
a VIII-a	72	28	53	47	62%	38%

Răspunsurile inexacte sînt mai numeroase tot la ultimele trei întrebări, care se referă la funcţionarea mecanismului ca întreg, iar nu pe diferite piese. O diferenţă substanţială se constată, în schimb, între clasa a VI-a şi a VIII-a la descreşterea numărului greşelilor la băieţi : clasa a VI-a : 40%, iar clasa a VIII-a : 28%. Nu acelaşi decalaj se constată însă la fete, unde numărul răspunsurilor greşite este foarte puţin diferit de la clasa a VI-a la a VIII-a şi anume : a VI-a: 52, iar a VIII-a: 47.

În timp ce băieţii au făcut progrese simţitoare în ceea ce priveşte gîndirea tehnică de la o clasă la alta, fetele se menţin aproximativ la acelaşi nivel sau la un nivel foarte puţin diferit. Care poate fi cauza ? Şi băieţii şi fetele învaţă fizica, dar în privinţa activităţilor practice de atelier este o diferenţă, fapt care se reflectă în capacitatea gîndirii tehnice. În afară de aceasta, profilul profesiilor spre care sînt îndrumate fetele de către familie fac ca acestea să dea o atenţie mai mică activităţilor tehnice. Deci, tradiţia socială, familia, şcoala au o influenţă considerabilă asupra dezvoltării gîndirii tehnice.

Rezultatele cercetării arată că nici elevii din clasa a VIII-a nu pot rezolva cu uşurinţă probleme tehnice de ansamblu. Pentru a putea rezolva asemenea probleme trebuie o putere de sinteză mai mare, care apare la o vîrstă mai avansată, ca efect al procesului instructiv-educativ.

Un fapt demn de remarcat este însă că răspunsurile bune ale băieţilor din clasa a VIII-a sînt doar cu puţin mai numeroase decît ale celor din clasa a VII-a. Acesta este un efect al căutărilor, al străduinţei elevilor mai mari de a se apropia de soluţie mai circumspect, de a tatona mai îndelung pentru a găsi căile de rezolvare. Elevii clasei a VIII-a gîndeau mai îndelung la tema dată înainte de a da răspunsurile, în faţa lor vedeau mai multe posibilităţi de rezolvare, mai multe variante.

În cercetarea lui Werner Keiser se constată o stagnare la clasa a VII-a. El consideră că aceasta se datoreşte trecerii care are loc acum spre o nouă calitate a gîndirii tehnice fiind „expresia năzuinţei de a-şi lămuri problemele tehnice".

Între elevii claselor a VI-a, a VII-a şi a VIII-a (băieţi) nu există diferenţe esenţiale în ceea ce priveşte primele patru întrebări. Aici, procentul se prezintă astfel : clasa a VI-a 73%; clasa a VII-a 81%, iar clasa a VIII-a 82%.

Aceasta înseamnă că înţelegerea privind diferitele părţi ale unui mecanism este aproximativ aceeaşi. La întrebările 5—6—7 diferenţele

sînt însă sensibile : bunăoară la elevii clasei a VI-a 44%, la clasa a VII-a 58% şi la a VIII-a 58%. Pe cînd la primele patru întrebări diferenţa între clasa a VI-a şi a VII-a este numai de 8 puncte (81—73=8), la întrebările 5—6—7 diferenţa este de 14 puncte, deci aproape dublu (58—44=14). Aceasta înseamnă că în problemele tehnice mai complicate, unde este vorba de un mecanism considerat în ansamblu, gîndirea tehnică a elevilor din clasa a VI-a este inferioară faţă de cea a elevilor din clasele a VII-a şi a VIII-a.

Care sînt rezultatele obţinute de fete? La primele patru întrebări, între clasa a VI-a şi a VIII-a nu sînt diferenţe (clasa a VI-a=56, a VIII-a = 56). O uşoară modificare s-a înregistrat la clasa a VI-a şi la a VII-a (a VI-a = 56, a VII-a = 69), ca o consecinţă a noutăţii cunoştinţelor care au trezit la fetele din clasa a VII-a un interes mai mare. În ceea ce priveşte întrebările 5—6—7, se constată însă o diferenţă sensibilă între clasa a VI-a şi a VIII-a şi anume la clasa a VI-a 37% iar la clasa a VIII-a 51%. În general, la fete se constată o mai mare înţelegere pentru probelemele tehnice ale unui mecanism în ansamblu, în clasele mai avansate, şi o oarecare nivelare în privinţa înţelegerii diferitelor părţi.

Cum stau lucrurile dacă privim rezultatele în ansamblu? Între clase, la primele patru întrebări, diferenţa nu este sensibilă, dar este destul de evidentă la întrebările 5—6—7. Se confirmă deci şi pe total cele afirmate mai sus că în ce priveşte înţelegerea referitoare la diferite piese izolate nu este o diferenţă sensibilă de la clasă la clasă între elevi, dar cînd este vorba de un mecanism în ansamblul lui, cunoaşterea funcţionării acestuia cere o gîndire tehnică mai dezvoltată, gîndire ce este în strînsă legătură cu fondul de cunoştinţe acumulat de către elevi.

În rezolvarea problemelor tehnice, gîndirea tehnică parcurge următoarele etape :

1. La început are loc o *orientare prealabilă* în conţinutul problemei, subiectul luînd cunoştinţă de termenii ei şi selecţionînd faptele necesare rezolvării. Cu această ocazie se recurge la reprezentarea spaţială a operaţiilor ce urmează a fi executate, deoarece în faţă se află un desen tehnic.

2. O a doua fază este de *căutare-încercare* a căii de soluţionare. Acum subiecţii caută principiul sau procedeul principal de rezolvare, încercînd să integreze problema într-o anumită categorie sau într-un anumit tip de probleme, întocmai cum se procedează la matematică.

3. Faza următoare este *adoptarea unei anumite căi*. La soluţionarea problemelor puse de experimentul nostru, elevii au adoptat două căi : prima cale — analitică, care constă din privirea separată a fiecărui element al mecanismului, fără a-l pune în relaţie cu toate celelalte piese ale întregului, ci numai cu cea de a cărei funcţionare depinde elementul în cauză ; a doua cale — sintetică, care constă în privirea de ansamblu a întregului mecanism, în stabilirea relaţiilor fiecărui element cu întregul, nu numai cu anumite piese. Cei care au adoptat calea sintetică au dat cele mai bune răspunsuri, întrucît au văzut relaţia fiecărui element separat cu întregul, precum şi raporturile lor funcţionale.

4. Ultima fază este *apariţia soluţiei.* La unii preadolescenţi, soluţia apărea dintr-o dată ca definitivă, pe cînd la alţii avea aspect de provizorat, întrucît o luau de la început cu încercările. Pe cînd la elevii din clasa a VI-a perioada încercărilor şi căutărilor era mai scurtă şi mai promptă, ajungîndu-se rapid la soluţia definitivă, la clasa a VIII-a timpul de *căutare-încercare,* era mult mai lung, iar soluţiile se succedau una după alta pînă să se fixeze la cea adoptată ca definitivă.

Există şi elevi care au dat soluţii la întîmplare, negîndite, dar aceştia sînt dintre şcolarii cu o gîndire deficitară în procesul învăţării. Greutatea cea mare consta în faptul că gîndirea lor avea un caracter preponderent concret, neputînd opera cu succes în afara cîmpului perceptiv. Ei nu puteau să-şi reprezinte în spaţiu consecinţele manevrării pieselor în anumite direcţii sau poziţii. De asemenea, nu vedeau mecanismul ca un tot unitar, ci mai mult ca o sumă de piese asamblate întîmplător, fără o legătură organică între ele.

Cercetătorul maghiar J. Salomon, într-un studiu asupra gîndirii şcolarului în cadrul activităţii de construcţie („Revista de psihologie" nr. 3/1961) constata că, datorită unei străduinţe spre o analiză şi spre o planificare mai serioasă a sarcinii date, precum şi datorită unei priviri de ansamblu mai cuprinzătoare, în munca elevilor de clasa a V-a scade simţitor numărul operaţiilor de încercări şi căutări, faţă de elevii din clasele inferioare.

În experimentul nostru, lucrurile se prezintă altfel: cu cît elevii sînt mai mari, cu atît încercările sînt mai numeroase, iar timpul de gîndire mai îndelung. Acelaşi lucru l-au constatat W. Keiser la preadolescenţi şi P. Popescu-Neveanu la preşcolari [3].

Aflarea soluţiei juste depinde de gradul de înţelegere a sarcinii. Am amintit mai sus că înţelegerea urmăreşte dezvăluirea relaţiilor esenţiale dintre obiecte sau dintre părţile unui obiect, iar a înţelege un obiect înseamnă a-l raporta la o anumită clasă de fenomene, a stabili cauzele apariţiei şi dezvoltării sale. Trebuie însă relevat faptul că înţelegerea e determinată nu numai de bogăţia cunoştinţelor subiectului, ci şi de atitudinea plină de interes faţă de problema cerută spre a fi rezolvată.

Enunţarea întrebării declanşează imediat, la unii subiecţi, interes, determinîndu-i să urmărească în mod perseverent rezolvarea. Cît timp e prezent interesul, el polarizează în jurul său toate faptele care stau în relaţie cu problema respectivă, ducînd în cele din urmă la rezolvarea sarcinii date. Slăbirea sau dispariţia interesului fac ca subiectul să nu mai gîndească, dînd răspuns la întîmplare şi fără valoare.

Declanşarea interesului este însă în strînsă legătură cu nivelul de cunoştinţe al subiectului. Dacă sarcina pusă depăşeşte capacitatea lui de gîndire şi de înţelegere, interesul nu va fi trezit, iar încercările de a ajunge la soluţie vor fi părăsite. În experimentul nostru, am avut elevi care nu au înţeles problema cerută, fapt care a determinat lipsa ori-

[3] P. Popescu-Neveanu, Fl. Andreescu şi M. Babici, *Studiul premiselor gîndirii tehnice la copiii preşcolari,* „Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

cărui interes și abandonarea încercărilor de rezolvare. Încercările noastre spre a-i determina să gîndească au rămas infructuoase, deși experimentul nu depășea puterea de înțelegere medie a unui preadolescent din clasa a VI-a sau a VII-a. De aici o concluzie pedagogică simplă, și anume că în rezolvarea problemelor de gîndire tehnică trebuie să ținem seama de particularitățile individuale și de vîrstă ale elevului. Experimentul nostru a mai arătat că procesul instructiv-educativ, departe de a nivela elevii, duce la formarea și la adîncirea particularităților de vîrstă. Ca oricare altă activitate, și activitatea tehnică trezește interese și o orientare diferită din partea preadolescenților, către probleme diferite.

Concluzii

Analizînd rezultatele, se desprind următoarele concluzii :

1. Între gîndirea tehnică a preadolescentului și a școlarului mic există diferențe. Gîndirea tehnică a micului școlar se află într-o indisolubilă legătură cu percepția, cu experiența senzorială. În operațiile de analiză și de sinteză pe cale mintală, el întîmpină dificultăți, în timp ce atunci cînd este pus în contact direct cu obiectele, acțiunea va reuși mult mai ușor. Acest fapt este consecința unei insuficiente dezvoltări a gîndirii abstracte, care este și ea implicată într-o anumită măsură în operațiile gîndirii tehnice.

Preadolescenții cu care s-a experimentat au putut descompune mecanismul prezentat în părțile componente, pe baza unui desen tehnic, fără perceperea directă a obiectului respectiv. Ei și-au putut imagina mecanismul respectiv, i-au indicat structura, funcționarea diferitelor părți, precum și funcționarea mecanismului ca întreg. Școlarul mic nu înțelege legătura funcțională a tuturor părților ca elemente ale ansamblului. Pentru el un obiect tehnic este un agregat de piese, iar nu o unitate funcțională în care elementele sînt subordonate întregului.

Tocmai aci stă diferența esențială dintre gîndirea tehnică a micului școlar și a preadolescentului și anume că ultimul înțelege structura funcțională a unui obiect tehnic ca întreg, pe cînd primul rămîne la părți. Preadolescentul începe să înțeleagă principiul general pe baza căruia aparatul funcționează sau diferitele principii particulare — în cadrul principiului de bază — care acționează în diferitele părți ale întregului.

În ceea ce privește rezolvarea problemelor tehnice, preadolescentul gîndește mai adînc, stabilește legături cu experiența lui științifică anterioară, ridicîndu-se la generalizări. Micul școlar dă multe răspunsuri la întîmplare, negîndite, punînd anumite elemente în raporturi neconcordante cu realitatea.

Pentru a preîntîmpina asemenea acte de gîndire pripită și neconforme cu realitatea, el are nevoie să fie condus prin îndrumare verbală spre înțelegerea elementelor esențiale. Preadolescentul, deși are și el încă nevoie de îndrumare verbală, dispune însă de o vădită independență în gîndire, de o mai largă utilizare a gîndirii logice, încercînd să surprindă cît mai adecvat cauza. Stabilirea raportului între efect și cauză

apare mult mai frecvent în gîndirea lui, mai ales către finele perioadei de preadolescenţă.

Şi micul şcolar se poate ridica la generalizări, dar lui îi trebuie foarte mult material concret pentru a ajunge aci. Din această cauză nu vede cu uşurinţă principiul general de funcţionare a unui obiect tehnic.

În ceea ce priveşte transpunerea în practică a unui obiect tehnic, intuit în prealabil, micul şcolar îi confecţionează numai conturul, aspectul formal, pe cînd preadolescentul dă atenţie şi elementelor intrinsece care contribuie la acţionarea întregului.

2. La clasele a VI-a, a VII-a şi a VIII-a, preadolescenţii dau răspunsuri mai bune la întrebările referitoare la structura unui mecanism sau la funcţionarea anumitor părţi ale lui. De aici rezultă că latura analitică a gîndirii tehnice este mai dezvoltată decît cea sintetică, dezvoltarea ultimei avînd nevoie de mai mult exerciţiu sau de mai multă activitate de natură tehnică.

3. Preadolescenţii dau răspunsuri mai puţin exacte la întrebările care se referă la funcţionarea unui mecanism luat în ansamblu, în totalitatea lui. Aceasta se explică prin faptul că, în acest caz, ei trebuie să înţeleagă modul de funcţionare a întregului aparat, ceea ce presupune nu numai o gîndire analitică, ci mai ales una sintetică. Latura sintetică fiind mai puţin dezvoltată, gîndirea preadolescentului se orientează mai greu în probleme de ansamblu. De altfel, acest lucru se observă şi în procesul de învăţămînt. Elevii desfac cu destulă uşurinţă aparatele în părţile lor componente, dar le unesc mai anevoie, înţeleg funcţionarea diferitelor elemente rapid, dar întîmpină greutăţi cînd e vorba de indicarea modului de funcţionare a aparatului luat în întregime. Şi la celelalte materii se constată acelaşi lucru. La lecţiile de analiză, ei se descurcă foarte uşor, pe cînd la cele de sinteză munca devine mai grea. Aceasta se întîmplă din cauză că sinteza include un element creator care se dezvoltă cu întîrziere, creaţia, oricît de mică, presupunînd o experienţă mai îndelungată şi o stăpînire mai temeinică a materialului. La un aparat care trebuie refăcut în forma iniţială, elevul trebuie să-şi dea perfect seama de relaţiile în care stau diferitele elemente, de legile de funcţionare ale acestora în parte şi în ansamblu.

4. În general, gîndirea tehnică a preadolescenţilor din clasa a VII-a este mai dezvoltată decît a celor din clasa a VI-a, datorită acumulării cunoştinţelor tehnice mai numeroase însuşite atît în procesul predării fizicii, cît şi în procesul activităţilor de atelier. În schimb, între preadolescenţii clasei a VII-a şi a VIII-a diferenţa nu este prea sensibilă, din cauză că elevii clasei a VII-a se străduiesc acum să se apropie mai circumspect de soluţie, tatonînd mai îndelung găsirea căilor de rezolvare.

5. Şi la fete găsim răspunsuri bune mai numeroase la întrebările care se referă la diferitele părţi ale unui mecanism decît la cele referitoare la ansamblu. Deci, latura sintetică a gîndirii este şi la ele mai puţin dezvoltată decît cea analitică. Deşi fetele prezintă un procentaj cu puţin mai scăzut decît al băieţilor, acesta nu este un indiciu de inferioritate a gîndirii tehnice, ci o particularitate rezultată din orientarea gîndirii lor de către procesul de învăţămînt spre alt gen de activităţi decît

ale băieţilor. Orientarea băieţilor spre tehnică şi a fetelor spre lucru de mînă şi treburi gospodăreşti, duce la anumite diferenţieri dar nu la ierarhizări.

7. În predarea cunoştinţelor tehnice, trebuie să se ţină seama de particularităţile individuale ale elevilor, de interesele şi de aptitudinile lor, gîndirea preadolescenţilor fiind permanent stimulată să nu rămînă la legătura empirică a faptelor, la simpla observaţie şi constatare, ci să se ridice la generalizări, spre a-şi da seama de legile care stau la baza funcţionării mecanismelor, precum şi de cele care guvernează întreaga realitate materială.

8. O sarcină de seamă a cadrelor didactice este să formeze la elevi reprezentări şi noţiuni tehnice. Pentru aceasta va trebui să se îmbogăţească mai întîi experienţa senzorială a elevilor, începînd cu observarea modelelor simple, trecîndu-se apoi la prezentarea modelelor în funcţiune. Un alt mijloc eficace pentru atingerea acestui scop este schiţa. Pentru ca elevii să proiecteze o piesă, prima condiţie este ca ei să şi-o poată reprezenta, de aceea se cere însuşirea desenului tehnic.

9. La dezvoltarea gîndirii tehnice contribuie, în mare măsură, rezolvarea independentă de către elevi a diferitelor probleme tehnice. Întrebările puse elevilor trebuie să le stimuleze gîndirea, spre a înţelege relaţiile dintre diferitele componente ale unui mecanism şi principiul care stă la baza funcţionării lui. De asemenea, elevii trebuie puşi să proiecteze şi să execute piese noi, modele şi diferite aparate asemănătoare cu cele în funcţiune.

ТЕХНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У ПОДРОСТКОВ

(Резюме)

Автор исследовал техническое мышление у подростков, применяя эксперимент с „зубчатым колесом", предложенный Паули-Арнольдом. Он установил, что подростки отвечают правильно на вопросы в связи со отруктурой механизма или в связи с усовершенствованием определенных его частей; ответы являются менее точными на вопросы в связи с работой механизма в целом.

В решении технических вопросов техническое мышление проходит следующие этапы: 1. предварительная ориентация в содержании вопроса; 2. пробы и искания способа решения; 3. выбор способа; 4. появление решения.

Для развития технического мышления рекомендуется чтобы в преподавании технических знаний соблюдать индивидуальные особенности учащихся, их интересы и способности. Другим способом является преподавание технического рисования, а также самостоятельное решение учащимися технических задач.

LA PENSE TECHNIQUE CHEZ LE PRÉADOLESCENT

(Résumé)

L'auteur a fait des decherches sur la pensée technique chez le préadolescent, utilisant l'expérience de la „roue dentée" proposée par Pauli-Arnold. Il a constaté que les préadolescents donnaient de meilleures réponses aux questions se rapportant à la structure d'un mécanisme ou au perfectionnement de certaines de ses parties, mais

que les réponses étaient moins exactes pour les questions qui se rapportaient au fonctionnement du mécanisme pris dans son ensemble.

Dans la solution des problèmes techniques, la pensée technique parcourt les phases suivantes: 1. l'orientation préalable concernant le contenu du problème; 2. la phase de la recherche-essai de la voie menant à la solution; 3. l'adoption d'une certaine voie et 4. l'apparition de la solution.

Pour le développement de la pensée technique on recommande que dans l'enseignement des connaissances techniques l'on tienne compte des particularités individuelles des élèves, de leurs intérêts et de leurs aptitudes. On envisage aussi d'autres moyens comme l'assimilation du dessin technique, et l'habitude des élèves de résoudre d'une façon indépendante des problèmes techniques.

TECHNICAL THOUGHT WITH PRE-ADOLESCENTS

(Abstract)

The author has investigated technical thought with pre-adolescents using the "cog-wheel" experiment suggested by Pauli-Arnold He noticed that pre-adolescents give better answers to questions on the structure of a mechanism or its component parts than to its functioning as a unit.

In the solving of technical problems, technical thought has been found to cover the following stages: 1) understanding of the problem; 2) seeking for a solution; 3) adoption of some working procedure; 4) appearance of the solution proper. For the development of technical thought it is necessary that the teaching of technical notions should duly consider all individual characteristics of pupils, their interests an daptitudes. Another method is the mastery of mechanical drawing and familiarizing pupils with solving technical problems independently

Problema organizării programului instructiv-educativ pentru copiii cu sindrom cerebroastenic

MIHAIL GOLU
Cercetător științific principal la Institutul de științe pedagogice

După cum se știe, între activitatea nervoasă superioară a omului adult și cea a copilului există deosebiri esențiale, determinate de nivelul dezvoltării ontogenetice, de gradul diferit al maturizării histologice și îndeosebi funcționale a sistemului nervos central. Dar dezvoltarea activității nervoase superioare a copilului nu depinde numai de particularitățile biologice și fiziologice ale organismului său, într-o etapă de vîrstă sau alta, ci, într-o măsură și mai mare, de caracterul influențelor mediului extern. Avînd o structură insuficient consolidată, activitatea nervoasă superioară a copilului se dovedește deosebit de vulnerabilă față de acțiunea unor factori nocivi (fizici, mecanici, chimici, sociali).

Pe fondul unor stări posttraumatice sau postinfecțioase cu caracter cronic, ca urmare a unui regim de viață și de muncă irațional întocmit, în activitatea nervoasă superioară a copilului poate să-și facă loc apariția unor simptome patologice specifice, cunoscute sub numele de sindrom cerebroastenic.

În majoritatea cazurilor, cercetările asupra acestei afecțiuni s-au limitat doar la observarea manifestărilor exterioare ale conduitei subiecților, într-un moment dat, sau a relatărilor lor verbale. Cu toate că și observațiile clinice reușesc să scoată în evidență existența unor deosebiri individuale, în formele de manifestare ale cerebroasteniei, ele nu pot însă să rezolve problema diagnosticului diferențial, care este de importanță capitală pentru domeniul dat. Practic, această problemă nici nu poate fi rezolvată în mod eficient fără a se recurge la aplicarea unor metode și procedee experimentale adecvate, care să furnizeze indicatori obiectivi despre particularitățile concrete ale neurodinamicii corticale. Necesitatea folosirii studiului experimental de laborator al activității nervoase superioare a copiilor cu sindrom cerebroastenic apare deosebit de imperioasă pentru practica psiho-pedagogică, care trebuie să se orienteze spre crearea unor condiții optime în vederea instruirii și educării acestor copii. Constatăm că, pînă în prezent, au fost efectuate puține cercetări experimentale sistematice consacrate analizei dinamicii activității nervoase superioare a copiilor cu sindrom cerebroastenic, iar cele existente nu au fost raportate la cerințele procesului instructiv-educativ [1].

---

[1] Menționăm îndeosebi cercetările lui E. D. Homskaia și ale lui S. S. Liapidevski publicate în culegerea: *Problemi vissei nervnoi deiatelnosti normalnogo i anomalnogo rebionka*, vol. I și II, Moscova, 1957/1958. Aceleiași probleme îi sînt consacrate și studiile noastre experimentale publicate în culegerea menționată, în „Dokladi akademii ped. nauk" a R.S.F.S.R. nr. 4, 1958 și în „Analele româno-sovietice, seria Pedagogie-psihologie" nr. 1, 1960.

Cercetarea noastră, ale cărei rezultate globale le supunem atenției cititorilor, reprezintă o încercare de a răspunde la această problemă.

Metodica. Ca subiecți am ales copii cu sindrom cerebroastenic de etiologie diferită, între 8—11 ani. Înaintea experimentului de laborator, am procedat la o cunoaștere prealabilă a fiecărui subiect. Aceasta am realizat-o pe baza anamnezei și prin aplicarea unor probe psiho-fiziologice cu caracter explorativ general, adresate analizatorilor motor, auditiv-verbo-motor și vizual. Printre altele, scopul acestor probe era și acela de a stabili existența, pe fondul cerebroasteniei diagnosticate de medic, a unor eventuale tulburări de natură organică, în sfera analizatorilor menționați, care ar fi intervenit ca factor perturbator supraadăugat în desfășurarea dinamicii activității nervoase superioare și ar fi denaturat rezultatele experimentului. De aceea, copiii care au dezvăluit tulburări ale sensibilității vizuale cromatice (dicromazii sau monocromazii), ale sensibilității auditive (fenomene de hipoacuzie), tulburări de vorbire (dizlalii, bîlbîieli etc.) au fost excluși din experimentul de laborator.

În experimentul de laborator — la care au participat 95 de subiecți — am urmărit particularitățile activității nervoase superioare exprimate în dinamica reacțiilor de răspuns motorii la acțiunea stimulilor condiționați sonori și vizuali, în situații de complexitate diferită.

Experimentele au fost împărțite în trei serii :

Prima serie a constat din elaborarea de diferențieri vizuale și auditive la calitatea modală a stimulilor vizuali și auditivi pe bază de întărire verbală. Scopul principal al acestei probe era să evidențieze particularitățile dinamicii corticale (gradul de mobilitate), îndeosebi în veriga eferentă, executivă, a activității nervoase superioare.

În *seria a doua*, am elaborat diferențieri în cadrul acelorași analizatori, dar nu la calitatea modală a stimulilor, ci la o caracteristică generală a lor — durata de acțiune. Prin urmare, stimulii erau identici după calitatea modală, dar se deosebeau după durata acțiunii, căreia i s-a conferit o valoare de semnalizare concretă. În montarea acestei serii am pornit de la premisa că elaborarea unei reacții la durată solicită nemijlocit inhibiția de întîrziere, activitatea mecanismelor de frînare și de amînare. De aceea, proba respectivă trebuie considerată deosebit de eficientă în studiul activității nervoase superioare a omului și cu atît mai mult a subiecților cu stări astenice. În plus, această serie, spre deosebire de prima, punea subiecții în fața unei sarcini de analiză mai dificilă și, ca atare, urmărea să evidențieze particularitățile dinamicii activității nervoase superioare atît în veriga eferentă, cît și în cea aferentă.

În ambele serii, drept indice al stării activității nervoase superioare a servit reacția motorie voluntară, în forma apăsării cu mîna pe o pară de cauciuc.

Cea de-a *treia serie* a avut drept obiectiv stabilirea posibilității de compensare a tulburărilor apărute în sfera reacțiilor motorii. Ca procedeu compensator am ales autoîntărirea verbală. Reacțiile verbale compensatoare au fost stabilite în funcție de cauzele imediate care generau,

în condițiile experimentale date, tulburarea reacțiilor motorii. Astfel, în cazul în care această tulburare era cauzată de dificultatea analizei semnalelor, a desprinderii și fixării în cuvînt a însușirii semnalizatoare adecvate, reacțiile verbale ale subiectului erau orientate în direcția înlăturării dificultății respective și ele coincideau cu denumirea însușirii semnalizatoare *(galben, roșu, înalt, jos, lung, scurt).* Atunci cînd alterarea reacțiilor motorii avea la bază slăbirea legăturii dintre valoarea de semnalizare a stimulului și semnul reacției de răspuns, deci o deficiență a mecanismelor centrale de comutare, cuvintele compensatorii defineau raportul dintre stimul și activitatea de răspuns a subiectului *(trebuie, nu trebuie* — să reacționeze).

Reacțiile verbale erau înregistrate pe aceeași bandă de hîrtie ca și cele motorii, în forma impulsurilor chinestezice culese cu ajutorul unui laringofon, conectat la un amplificator. Înainte de a fi unite cu cele motorii, reacțiile verbale au fost cercetate separat (ele înlocuind răspunsul motor la stimulii condiționați dați).

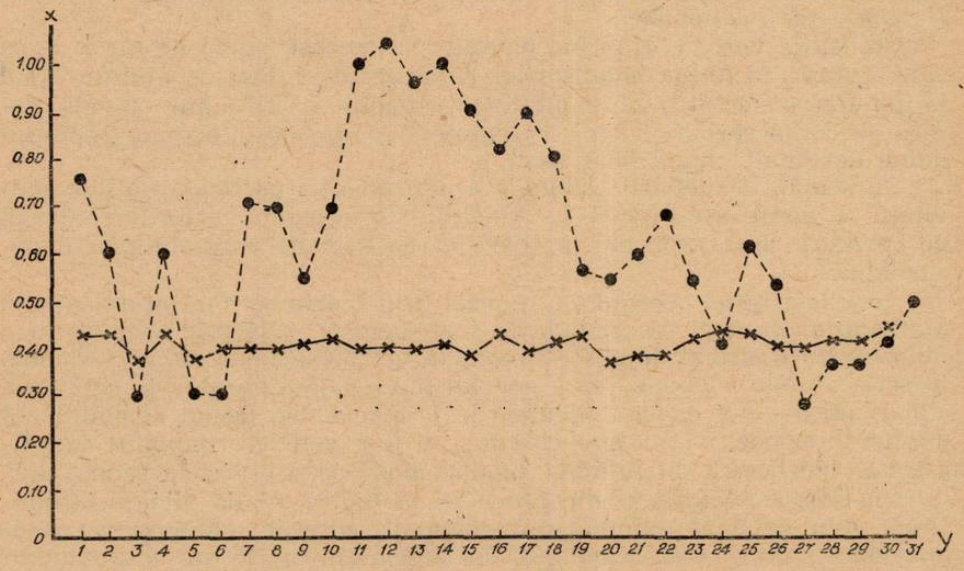
În scopul dezvăluirii profunde a dependenței particularităților activității nervoase superioare a subiecților de influența factorilor externi, pe parcurs am procedat la complicarea treptată a condițiilor experimentale.

În prima serie, aceasta s-a realizat prin scurtarea duratei de acțiune a stimulilor de la 3—4 secunde la 1,50 secunde și la 0,50 secunde și a intervalelor dintre ei de la 5—7 secunde la 2,50 secunde și la o secundă. În seria a doua, complicarea a constat în creșterea duratei de acțiune a stimulului negativ de la 1 secundă la 1,75 secunde, lăsînd nemodificată durata celui pozitiv. Cu alte cuvinte, au fost realizate regimuri experimentale diferite ca dificultate : simplu, moderat și critic. În scopul arătat mai sus, am folosit și alte procedee metodice, ca de pildă : introducerea unui excitant extern (supraadăugat), adresat aceluiași sau altui analizator ; prezentarea repetată, de mai multe ori în șir, a stimulului pozitiv și negativ ; producerea unei ciocniri între excitație și inhibiție, prin darea la un interval extrem de mic, aproape simultan, a excitantului pozitiv și negativ ; punerea în conflict a celor două sisteme de legături — vizuale și auditive — prin prezentarea simultană a sistemului sonor pozitiv și a celui luminos negativ și invers. Avînd în vedere caracterul cercetării, durata unei ședințe experimentale a fost de 40—45 minute. Cu fiecare subiect s-au realizat cîte trei ședințe experimentale.

Analiza și compararea rezultatelor obținute în cele trei serii experimentale s-au făcut după următorii parametri : rapiditatea (viteza) de elaborare a reacției condiționate pozitive și a diferențierii la ea ; rapiditatea și gradul de adecvență a formulării relatărilor verbale despre semnale, reacții și raportul dintre semnificația stimulilor și reacția de răspuns, numărul relativ de erori în sfera reacțiilor motorii, precum și natura lor (omisiuni, dezinhibări etc.) ; trăinicia legăturilor elaborate și rapiditatea transformării lor ; dinamica perioadelor de latență, posibilitatea și eficiența compensării tulburărilor legăturilor din primul sistem de semnalizare cu ajutorul reacțiilor verbale.

Rezultatele obținute.

Seria I. Elaborarea sistemului de diferențieri la stimuli luminoși de culoare diferită nu a prezentat vreo dificultate deosebită pentru subiecții cercetați. Legăturile temporare s-au închis repede, în majoritatea cazurilor, după 2—3 asocieri. Toți copiii au reușit să desprindă prompt însușirea semnalizatoare a excitanților prezentați și să formuleze o regulă verbală adecvată. În primele două regimuri s-au înregistrat erori neesențiale, care erau sesizate și corectate de subiecții înșiși, iar pe măsura



Grafic 1. Sub. G.P. Dinamica perioadelor de latență ale reacțiilor motorii la stimuli vizuali. Linia continuă: în regimul exp. simplu. Linia punctată: în regimul exp. critic. Explicații în text.

exersării, ele au dispărut aproape total. Reacțiile motorii se caracterizau prin amplitudine și durată relativ constante, formă regulată, perioada de latență în jurul mediei normale (0,55 secunde), fără oscilații stridente (grafic 1).

În regimul experimental critic, tabloul s-a schimbat, însă, sensibil. La majoritatea subiecților au apărut tulburări serioase cu caracter persistent în dinamica reacțiilor motorii. Cele mai frecvente au fost tulburări de tipul dezinhibărilor (55% din numărul total al stimulilor pozitivi prezentați). Inhibările au atins un procent mai mic (30%).

Erorile de tipul dezinhibărilor erau concentrate mai ales la începutul intervalului regimului respectiv, iar cele de tipul inhibării reacției pozitive, îndeosebi în partea lui finală (fig. 1).

La acest gen de tulburări se mai adaugă reacțiile cu caracter exploziv în intervalele dintre semnale, alterări ale formei reacției, care de-

vine neregulată, luînd uneori aspect de tetanus continuu, oscilații ale amplitudinii reacției și ale perioadelor de latență (grafic 1).

Experimentele cu diferențieri la calitatea modală a sunetului (înălțimea) au dus la rezultate în general similare cu cele obținute în cadrul diferențierilor vizuale.

Atrage însă atenția faptul că, pe ansamblul subiecților, elaborarea legăturilor temporare în cadrul analizatorului auditiv s-a făcut mai anevoios, după un număr mai mare de asocieri (în medie 8—10). Se poate afirma că subiecții au întîmpinat dificultăți mai mari în analiza stimulilor

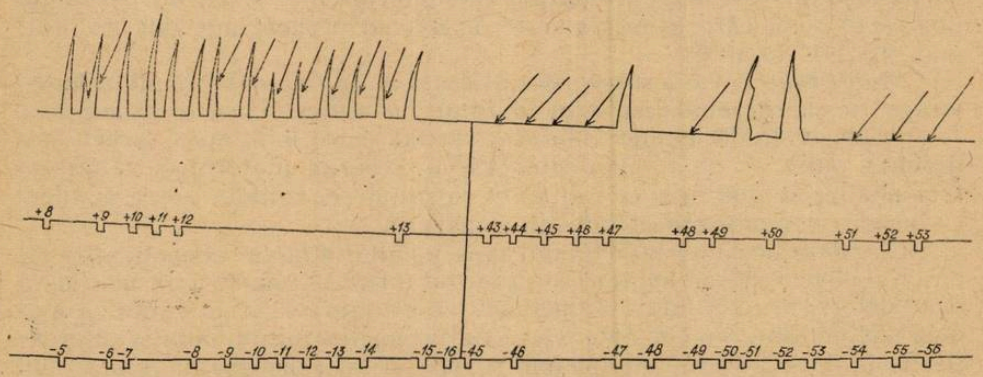


Fig. 1. Sub. N.M. Distribuția tipurilor de erori în diferitele etape ale experimentului (Regimul exp. critic). În etapa inițială se vădește tendința predominării dezinhibărilor diferențierii; în etapa finală a experimentului apare tendința predominării inhibărilor reacției pozitive. (Săgețile indică erorile).

sonori decît în a celor vizuali. Aceasta o dovedesc întîrzierea formulării verbale a regulii de acțiune și caracterul neadecvat, oscilatoriu al însușirii semnalizatoare desprinse și fixate prin cuvînt. În multe cazuri a fost necesar ajutorul experimentatorului pentru ca subiecții să reușească să desprindă și să fixeze înălțimea sunetului, ca însușire semnalizatoare adecvată.

După formularea corectă a regulii de acțiune, la majoritatea subiecților, în cadrul regimului simplu și chiar moderat, sistemul de legături temporare se desfășoară în mod adecvat.

Trecerea la regimul experimental critic a determinat apariția aceluiași tablou în dinamica sistemului reacțiilor motorii, ca și în cazul diferențierilor vizuale descrise mai sus, dar cu caracteristici mai pronunțate. Astfel, procentul dezinhibărilor a ajuns la 62%. În ceea ce privește caracterul distribuției erorilor, s-a vădit și mai pregnant tendința de deplasare a inhibărilor în partea finală a intervalului probei.

Ca și în cazul probelor psihofiziologice date la început, în prima serie a experimentului de laborator, majoritatea subiecților își dădeau seama de greșelile în activitatea de răspuns și încercau să le corecteze singuri. Aceasta le crea o stare de încordare mai mare, care din cauza insuficienței forței de concentrare se exterioriza în manifestări de agita-

ţie permanentă. De aci rezultă că tulburările reacţiilor motorii, înregistrate în prima serie, nu erau generate de dificultăţi de analiză senzorială, ci de defecţiuni ale neurodinamicii corticale.

Încheiem relatarea rezultatelor obţinute în prima serie de experimente, subliniind că introducerea pe parcurs a procedeelor perturbatoare menţionate în metodică, chiar în regimul considerat simplu, a provocat, de fiecare dată, destrămarea pentru un timp a sistemului normal de legături, intensificînd considerabil tulburările reacţiilor de răspuns.

Seria a II-a. Întrucît această serie punea în faţa subiecţilor sarcini de analiză şi, mai ales, de autoreglare mai dificile, la ea au participat doar acei copii care în prima serie au dat un procent mai mic de erori (sub 40%), în total 35.

Marea majoritate a subiecţilor (85%) n-au întîmpinat dificultăţi în sesizarea însuşirii semnalizatoare (durata), formulînd, după 4—5 asocieri, regula adecvată de acţiune („la acel care durează mult apăs, la cel care durează puţin — nu"). Cu restul (15%), experimentatorul a trebuit să facă analiza stimulilor şi să-i ajute în desprinderea duratei lor de acţiune, ca însuşire semnalizatoare obiectiv constantă.

Cu toate acestea, în regimul experimental simplu, consolidarea cît de cît a sistemului de legături s-a realizat după un număr mult mai mare de asocieri (17—25) faţă de consolidarea diferenţierilor la calitatea modală a stimulilor. S-a constatat că în cadrul analizatorului auditiv diferenţierile la durată s-au elaborat mai repede şi s-au desfăşurat relativ mai bine, cu un număr mai mic de erori decît în cadrul celui vizual. Această deosebire este probabil determinată de specificitatea funcţională diferită a celor doi analizatori faţă de caracteristicile temporare, în general.

Lăsînd la o parte aceste deosebiri, putem afirma că rezultatele globale obţinute confirmă ipoteza de la care am pornit şi anume : elaborarea unui sistem de diferenţieri la durata de acţiune a stimulilor constituie o sarcină mai complicată decît diferenţierea calităţii modale a lor (culoare, înălţime) şi la copiii cu sindrom cerebroastenic duce la dezvăluirea unor tulburări specifice de neuro-dinamică, legate de slăbiciunea relativă a inhibiţiei interne de amînare. Într-adevăr, pentru toţi cei 35 de subiecţi care în prima serie făcuseră faţă relativ bine sarcinii experimentale, noua probă, în condiţiile regimului critic, s-a dovedit cu totul inaccesibilă. Dacă în regimul simplu s-a putut obţine o oarecare trăinicie a legăturilor temporare, procentul erorilor, dezinhibărilor şi reacţiilor premature * nedepăşind 30% din totalul stimulilor pozitivi şi negativi prezentaţi, în condiţiile regimului critic, răspunsurile subiecţilor au devenit complet inadecvate, cantitatea dezinhibărilor ajungînd la 75%. Practic, se poate vorbi de o destrămare totală a sistemului dat de legături **. Subiecţii, pierzînd controlul însuşirii semnalizatoare, reac-

* S-au considerat premature acele reacţii de răspuns la stimulii pozitivi a căror perioadă de latenţă era mai mică sau egală cu stimulul negativ (durata lui de acţiune).

** Apreciem că un sistem de diferenţieri posedă o oarecare stabilitate atunci cînd numărul erorilor reacţiilor nu depăşeşte 40% din numărul total al stimulilor pozitivi şi negativi prezentaţi într-un interval de timp dat, în ordine întîmplătoare,

ţionau la întîmplare. Comparativ cu prima serie, s-a înregistrat un procent mult mai mare şi de inhibări ale reacţiilor pozitive, pentru unii subiecţi devenind caracteristice.

Din analiza rezultatelor primelor două serii de experimente, se desprinde următoarea concluzie generală :

Activitatea nervoasă superioară a copiilor cu sindrom cerebroastenic are un caracter extrem de oscilatoriu, dinamica ei depinzînd strict de caracterul condiţiilor externe în care este solicitată. Dacă în condiţii simple, într-un interval relativ scurt, ea se desfăşoară adecvat, fără vreo deosebire de starea normală, în cazul trecerii acestor subiecţi în condiţii mai complicate, critice *, apar tulburări esenţiale (erori în activitatea de răspuns, oscilaţii ale timpului şi intensităţii reacţiei etc.), care imprimă comportamentului lor un caracter inadecvat în situaţia dată.

Prezentăm, pe scurt, rezultatele celei de-a treia serii de experimente.

După părerea noastră, participarea cuvîntului în elaborarea legăturilor temporare la stimuli direcţi trebuie să se manifeste în două forme : pe de o parte, în analiza stimulului condiţionat dat prin desprinderea şi fixarea însuşirii semnalizatoare adecvate, iar pe de altă parte, în integrarea la un nivel superior a legăturilor din cadrul primului sistem. De aceea, am considerat că, în cazul slăbirii tonusului cortical, aşa cum se constată în sindromul cerebroastenic, rolul reglator al cuvîntului suferă tocmai sub aceste două aspecte : al includerii active fie în veriga aferentă, fie în cea eferentă a activităţii reflex-condiţionate. Pe această bază am presupus că la subiecţii noştri activizarea participării cuvîntului în elaborarea legăturilor condiţionate la stimuli direcţi poate duce la o ameliorare a echilibrului şi intensităţii proceselor nervoase (impulsurile chinestezice verbo-motorii, adăugîndu-se în calitate de aferentaţie suplimentară, ceea ce trebuia să se exprime în compensarea tulburărilor apărute în sfera reacţiilor motorii. Un procedeu eficace de activizare, în acest sens, îl constitue apelarea la limbajul extern al subiectului).

Cercetarea prealabilă a sistemului reacţiilor verbale în aceleaşi condiţii experimentale, ca şi a celor motorii a arătat că ele se desfăşoară incomparabil mai bine, numărul erorilor nedepăşind 10%, în cazul diferenţierilor la calitatea modală a stimulilor şi respectiv 20% în cazul diferenţierilor la durată. Unirea reacţiilor verbale cu cele motorii a determinat un efect compensator asupra celor din urmă.

În cazul diferenţierilor la calitatea modală a stimulilor, numărul erorilor de tipul dezinhibărilor a scăzut de la 65% la 10—15%, iar al celor de tip inhibitor de la 25% la 5%, la unii subiecţi dispărînd cu totul.

În experimentul cu diferenţieri la durata de acţiune a stimulilor, s-a înregistrat de asemenea un efect compensator, însă mai slab. Şi sub influenţa reacţiilor verbale au continuat să se manifeste tulburări ale reacţiilor motorii (în medie 45%). Procedeul compensator cel mai eficient, în acest caz, a fost întărirea verbală permanentă de către experi-

* Evident, termenul de „regim critic" are un sens relativ şi el poate fi aplicat şi la studiul activităţii nervoase superioare a subiecţilor normali. Pentru fiecare individ normal poate fi găsit un asemenea regim, dar la dimensiuni de complicare a situaţiei experimentale mult mai mari decît pentru subiecţii cu stări nevrotice.

mentator a fiecărei verigi a sistemului diferențierilor. Desfășurarea legăturilor temporare pe baza întăririi permanente nu este însă caracteristică pentru activitatea nervoasă superioară a omului în stare normală.

Din analiza rezultatelor celei de-a III-a serii de experimente concludem următoarele :

La subiecții cu sindrom cerebroastenic tulburările reacțiilor motorii cauzate de complicarea sarcinii pot fi compensate prin activizarea și întărirea funcției reglatoare a cuvîntului. Includerea cuvîntului ca factor compensator se poate face fie în forma autoîntăririi verbale (propriile reacții verbale adecvate ale subiecților), fie sub forma întăririi verbale „curente" sau „intermitente". Forma concretă a reacțiilor verbale întăritoare se stabilește în funcție de cauzele imediate ale tulburărilor reacțiilor motorii.

Considerații finale.

Sindromul cerebroastenic este o tulburare a activității nervoase superioare, care apare pe fondul unor stări de excitabilitate crescută postinfecțioase sau posttraumatice, ca urmare a unui regim de lucru ale cărui exigențe depășesc pragul toleranței funcționale a sistemului nervos central. În cerebroastenie, pe primul plan apare scăderea tonusului funcțional al scoarței cerebrale. Aceasta duce la instalarea așa-numitei slăbiciuni excitabile, concretizate într-o hiperreactivitate generală a sistemului nervos, dublată de o insuficientă concentrare și zăgăzuire a excitației. Reactivitatea exagerată atrage după sine epuizarea energetico-funcțională rapidă a celulei nervoase, încălcarea legii forței și apariția în activitatea nervoasă superioară a subiectului a unor stări fazice mai mult sau mai puțin durabile. În ultimă instanță, survine inhibiția de protecție cauzată de oboseală sau de dificultatea invincibilă a sarcinii date. Pe baza datelor obținute în primele două serii experimentale, putem conchide că este necesar să vorbim de existența în cerebroastenie a două tipuri de tulburări ale activității nervoase superioare : tulburări cu caracter global, determinate de slăbirea tonusului general al scoarței cerebrale, care se oglindesc în dereglări ale comportamentului de ansamblu, și tulburări de tip parțial, care se manifestă în cadrul activității analitico-sintetice specifice unui analizator sau altul. Depistarea și analiza tulburărilor de tip parțial contribuie la îmbogățirea și la precizarea tabloului clinic al cerebroasteniei, iar practicii psiho-pedagogice îi asigură posibilitatea alegerii judicioase, adecvate, a procedeelor instructiv-educative.

În general, caracteristica cea mai importantă a activității nervoase superioare la copiii cu sindrom cerebroastenic, care apare și în actele comportamentale, este instabilitatea, dependența sa strictă de gradul de complexitate a condițiilor în care este solicitată. Ca urmare, stările de supraexcitație, care împiedică sau fac imposibilă reglarea adecvată a reacțiilor de răspuns ale subiectului, se succed rapid cu stări de inhibiție, de areactivitate temporară, cu toate că stimulația continuă.

Din datele experimentelor noastre rezultă că deosebit de nocive pentru activitatea nervoasă superioară a copiilor cu sindrom cerebroastenic sînt trecerile brusce de la o activitate la alta; apariția în cadrul activității prezente a unor stimuli perturbatori supraadăugați.

Tulburările de tipul dezinhibării sau inhibării formează un tablou patologic unitar, care deosebește cerebroastenia de alte stări nevrotice mai profunde, individualizate, ca : isteria, psihastenia etc.

În cerebroastenie pot fi întîlnite unele simptome specifice isteriei, psihasteniei și chiar oligofreniei, dar ea nu poate fi identificată sau redusă la nici una dintre acestea. Dacă cele dintîi prezintă în tabloul lor simptomatic alterări de un grad mai mare sau mai mic ale structurii și legității desfășurării activității intelectuale, copiii cu sindrom cerebroastenic, din punct de vedere intelectual, cel puțin potențial, sînt conservați, ei vădind doar deficiențe neurodinamice, mai ales în sfera intensității și echilibrului proceselor nervoase fundamentale. Aceste deficiențe au însă un caracter reversibil.

După cum au arătat experimentele noastre, considerabil alterată este inhibiția internă de diferențiere și amînare, de a căror interacțiune depinde, în bună măsură, reglarea adecvată, adaptivă a comportamentului. În procesul învățării, slăbiciunea inhibiției de diferențiere și amînare se manifestă în scăderea capacității de concentrare a copiilor respectivi, atît în sfera percepției, cît și în cea a gîndirii, în frecvente simptome de distragere a atenției de la obiect. De aci decurge și fenomenul de saturație rapidă a proceselor psihice, în general, la acești copii, ceea ce condiționează ușurința instalării unei stări de plictiseală și o accentuată oscilație a intereselor de cunoaștere și a preocupărilor lor. Aceste fenomene sînt suficiente pentru ca în activitatea de învățătură a copiilor la care s-a instalat un sindrom cerebroastenic să se producă abateri serioase de la media normală, concretizate, în ultimă instanță, în rămînerea mult în urma celorlalți — în ceea ce privește volumul, rapiditatea și trăinicia asimilării cunoștințelor —, scăderea capacității de muncă etc. Asemenea copii dau la iveală greșeli tipice, îndeosebi în lucrările scrise, unde li se solicită o forță de concentrare mai mare. Astfel, pe lîngă erorile determinate de lacunele existente în cunoștințele lor, sînt frecvente așa-numitele erori de atenție : neterminarea frazelor, omisiuni de cuvinte în fraze și de litere în cuvînt, fuzionări de cuvinte, inversarea literelor în cuvînt, a cifrelor într-un număr, perseverații etc. Deosebit de dificile devin pentru acești copii sarcinile date spre a fi rezolvate în minte (probleme și exerciții de aritmetică, povestiri etc.). Aci, dificultatea este condiționată de slaba putere de întipărire a unui material cu volum mai mare sau cu o structură complicată, de instabilitatea atenției și de apariția cu ușurință a unor asociații accesorii, pe marginea elementelor problemei.

Experimentele noastre au demonstrat că, la majoritatea copiilor cu sindrom cerebrostenic, tulburările se manifestă nu atît în sfera aferentă, de recepționare și de analiză a sarcinii sau problemei date, cît mai ales în veriga efectorie, adică în activitatea de rezolvare propriu-zisă a problemei. Tulburările respective vor fi cu atît mai puternic exprimate,

cu cît sarcina dată presupune descompunerea activității de rezolvare în unități efectorii mai mici (acte), păstrarea mai îndelungată în minte a datelor și condițiilor problemei, capacitatea de a se abține de la soluții situative neadecvate. Asemenea tulburări în activitatea de învățare nu au însă un caracter stabil. În diferite zile ale săptămînii, precum și în diferite perioade ale aceleiași zile, ele se vor manifesta în grad diferit, depinzînd nemijlocit de starea generală prezentă a organismului copilului, de profunzimea procesului de oboseală, și, după cum s-a mai subliniat, de complexitatea sarcinii.

Cerebroastenia este o formă relativ mai răspîndită la copii decît alte stări nevrotice sau de debilitate mintală. Noi o situăm nemijlocit la graniță cu normalul și de aceea o considerăm mai ușor remediabilă decît stările nevrotice individualizate, dacă, bineînțeles, este depistată la vreme. În cazul cînd unor simptome de genul celor descrise mai sus nu li se acordă atenție specială, fiind considerate de părinți sau de pedagogi drept fenomene întîmplătoare, lipsite de importanță, iar copilul continuă să fie supus acelorași exigențe și influențe, devenite pentru el supraliminale, starea respectivă se poate agrava și atunci apar la suprafață tulburări mai profunde și cu caracter stabil în comportament. Așadar, din acest punct de vedere, observațiile clinice, psihopedagogice și mai ales studiul dinamic de laborator al activității nervoase superioare arată că gradul de exprimare a fenomenelor cerebroasteniei poate fi diferit. În unele cazuri, au loc simptome slabe, care se exprimă printr-o relativă scădere a capacității de lucru și printr-o accentuare a excitabilității generale a sistemului nervos central sau, dimpotrivă, prin apariția unor stări trecătoare de apatie, de uitare etc. În alte cazuri, însă, copilul cu sindrom cerebroastenic apare puternic epuizat, se găsește permanent într-o stare de excitabilitate crescută sau de apatie, din care cauză activitatea de învățătură în condițiile programului școlii de masă îi devine practic inaccesibilă. În multe cazuri, cînd asemenea copii cu o formă avansată de cerebroastenie, rămînînd considerabil în urmă la învățătură, ajung în situația de repetență și cînd în comportamentul lor se manifestă serioase abateri de la media normală, o analiză superficială, de la prima vedere, poate pune diagnosticul „debilitate mintală de tip oligofrenic" și ei sînt îndreptați în școala specială de oligofreni. În realitate, acești copii sînt pe deplin recuperabili, din punct de vedere intelectual și ei nu au ce căuta în rîndurile oligofrenilor, la care pe primul plan se afirmă debilitatea mintală, alterarea mai mult sau mai puțin profundă a structurii intelectului.

Iată, așadar, că în mod obiectiv se ridică problema organizării unui program special de instruire și de educare a copiilor cu sindrom cerebroastenic. Ceea ce se impune, în primul rînd, în vederea elaborării unui astfel de program este studiul aprofundat al particularităților activității lor nervoase superioare pe bază de observații, de probe clinice, psihopedagogice și de laborator, în condiții variate. Acest studiu trebuie să ducă la stabilirea limitelor de accesibilitate pentru ei a sarcinilor de complexitate diferită.

Fiind integri din punct de vedere intelectual și avînd tulburări de ordin funcțional reversibile, copiii cu sindrom cerebroastenic sînt apți pentru asimilarea întregului volum de cunoștințe cerut de învățămîntul general, dar nu în condițiile programului școlii de masă. De aceea, separarea lor temporară de colectivul clasei elevilor normali devine o condiție necesară a tratării cît mai diferențiate și individualizate. În nici un caz, însă, nu este recomandabilă includerea acestor copii, fie și temporară, în clasele școlilor de oligofreni. După părerea noastră, pentru rezolvarea acestei probleme există două căi : crearea unor colective (clase) speciale pentru asemenea elevi în cadrul școlilor de masă, respectîndu-se cu strictețe, acasă, regimul indicat de medic și de pedagog, și, în cazul cel mai ideal, înființarea unor școli de tip sanatoriu, care ar putea asigura posibilități mult mai mari de coordonare a programului de învățătură cu regimul terapeutic medical. Și o soluție și cealaltă ar crea condițiile reabilitării copiilor cu sindrom cerebroastenic, fără a întrerupe procesul de învățămînt. Întreruperea procesului de învățămînt nu este necesară, dacă starea cerebroastenică este observată la vreme, iar copilul este încadrat în programul de activitate adecvat elaborat.

În ceea ce privește structura concretă a programului instructiv-educativ, aceasta trebuie să fie rezultatul unui studiu și al unei analize speciale mai îndelungate. În orice caz, întrucît eficiența și promptitudinea rezolvării unei sarcini (probleme) de către copiii cu sindrom cerebroastenic depind de gradul de complexitate, pe de o parte, a problemei ca atare, iar pe de altă parte, a condițiilor în care se rezolvă aceasta, urmează că o primă cerință a elaborării programului amintit trebuie să fie simplificarea lui față de media normală. Această simplificare trebuie realizată prin : eșalonarea materialului de învățămînt (împărțirea în unități mai mici, accesibile capacității de fixare și păstrare a copiilor), prezentarea într-o formă accesibilă și cu o frecvență optimă a cunoștințelor, întocmirea cît mai judicioasă a orarului, stabilirea diferențiată a duratei programului zilnic de învățătură (reducerea numărului de ore într-o zi, reducerea duratei orelor de clasă etc.).

Se dovedește că, la acești copii, deși este considerabil slăbit rolul reglator al celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca urmare a unei disocieri funcționale relative, la nivelul lui se păstrează totuși nealterată integritatea legăturilor elective elaborate în cursul experienței anterioare. Reactualizarea expresă, prin diferite procedee, a acestor legături poate asigura compensarea tulburărilor neurodinamicii corticale și creșterea pe această bază a randamentului activității copilului. Găsirea unor procedee compensatorii adecvate, care să ducă la ameliorarea forței și echilibrului proceselor nervoase, se impune în mod deosebit cînd se trece de la un regim de activitate mai simplu la altul mai complicat. O metodă eficientă de compensare se dovedește a fi transpunerea rezolvării sarcinii din plan intern, în planul limbajului extern (judecarea cu voce tare a problemei).

Trebuie avută însă în vedere grija ca creșterea gradului de complexitate a sarcinilor să nu depășească și nici chiar să nu atingă acel regim critic de care am vorbit. În schimb, determinarea limitelor accesibilității

funcţionale a sistemului nervos central, este necesară, la început pentru organizarea, pentru modelarea influenţelor instructiv-educative asupra subiectului. (Aci devine şi mai evidentă importanţa studiului dinamic de laborator).

Din cele prezentate rezultă, aşadar, că pentru copiii cu sindrom cerebroastenic este necesar un program special de instrucţie şi educaţie, care să le asigure, pe de o parte, o evoluţie psihică normală, iar pe de altă parte, compensarea tulburărilor de ordin funcţional, care se manifestă în activitatea lor nervoasă superioară. Elaborarea acestui program este o sarcină de primă urgenţă a pedagogilor şi psihologilor.

ВОПРОС ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРОАСТЕНИЧЕСКИМ СИНДРОМОМ

(Р е з ю м е)

В статье обсуждаетка вопрос о специальной организации учебно-воспитательного процесса для детей с цереброастеническим синдромом. Автор указызает на то, что решение этого вопроса можно осуществить на основе предварительного изучения особенностей высшей нервной деятельности данных детей.

Применяя метод условных рефлексов с устным подкреплением, в рамках которого организовались экспериментальные группы различной сложности, исследованию подверглось 95 детей. На основе полученных данных обрисовывается общая картина состояния высшей нервной деятельности цереброастеников, выявляясь следующие характеристики: потеря уравновешенности и интенсивности основных нервных процессов, слабость возбуждения, слабое внутреннее торможение, строгая зависимость кортикальной неуродинамики от характера внешних условий. В плане поведения это выражается в понижении работоспособности, переходе от „взрывного" состояния к апатии, в неспособности сосредоточить внимание и т.д.

Так как с умственной точки зрения дети с цереброастеническим синдромом потенциально консервированны, они могут усвоить объем знаний, предусмотренный учебным планом массовой школы, но только в условиях специально организованной программы работы.

В заключительной части статьи перечисляются некоторые требования к этому типу программы.

LE PROBLÈME DE L'ORGANISATION DU PROGRAMME INSTRUCTIF-ÉDUCATIF POUR LES ENFANTS À SYNDROME CÉRÉBRO-ASTHÉNIQUE

(R é s u m é)

L'article traite de la nécssité d'organiser tout spécialement le programme instructif-éducatif pour les enfants à syndrome cérébro-asthénique. L'auteur estime que la solution de ce problème doit être trouvée par la connaissance prélable des particularités de l'activité nerveuse supérieure des enfants respectifs.

Appliquant la méthode réflexé-conditionnée avec renforcement verbal, et créant dans son cadre des régimes expérimentaux de différente complexité, 95 enfants à syndrome cérébro-asthénique ont fait l'objet de la recherche. A la suite des résultats obtenus, on esquisse le tableau général de l'état de l'activité nerveuse supérieure dans la cérébro-asthénie, relevant les caractéristiques essentielles suivantes: le trouble de l'équilibre et de l'intensité des processus nerveux fondamentaux, la faiblesse excitable, l'insuffisance de l'inhibition interne de retard et d'ajournement, la stricte

dépendance de la neuro-dynamique corticale du caractère des conditions externes. Sur le plan du comportement, ces troubles s'expriment par l'amoindrissement de la capacité de travail, la succesion des états explosifs et des états d'apathie et de réactivité, des phénomènes persévératifs et de diminution de l'attention, etc. Par le fait que, du point de vue intellectuel, les enfants à syndrome cérébro-asthénique présentent une potentialité conservée, ils sont considérés aptes à assimiler le volume de connaissances que l'on enseigne dans l'école de masse, mais dans les conditions d'un programme spécial. A la fin, on présente quelques principes en vue de l'élaboration d'un tel programme.

HOW TO ORGANIZE THE INSTRUCTIONAL-EDUCATIONAL PROGRAM FOR CHILDREN WITH CEREBRO-ASTHENIC SYNDROME

(Abstract)

This is an article on the need for a special instructional-educational program for children with cerebro-asthenic syndrome. To solve this question, the author says, it is indispensable to have first-hand information of the peculiarities of the higher nervous activity of the child.

Ninety-five children, all showing a cerebro-asthenic syndrome, were examined in test conditions of varied complexity, through application of the reflex-conditioned method with verbal reinforcement. The results obtained have made possible a general picture of the higher nervous activity in cerebro-asthenia, which is briefly the following: disturbance of the balance and intensity of the fundamental nervous processes, excitable weakness, insufficiency of the internal inhibition of retardment and postponement, strict dependency of cortical neuro-dynamics on the character of external conditions. Behaviourally, all these troubles are manifest in the decrease of the capacity to work, rapid succession of the states of outburst and apathy, inattention, etc. Intellectually, children with cerebro-asthenic syndrome have been proved to be fully able to acquire the amount of knowledge taught in school, provided this is given under a special program. The article concludes with a few requisites for such a program.

Despre atitudinea față de învățătură

TIBERIU PRUNĂ,
CONSTANTIN LOGOFĂTU

Activitatea de învățare este un fenomen complex, cu variate implicații sociale și individuale, obiective și subiective.

Dintre factorii subiectivi, un rol cu totul aparte îl are atitudinea față de învățătură. În mod curent, ea se exprimă în felul cum își îndeplinește elevul sarcinile care îi revin pe linie școlară. Într-un sens mai larg, atitudinea față de învățătură înseamnă atitudine față de muncă, motiv pentru care poate fi considerată ca făcînd parte din latura morală a personalității elevului. De aceea, pentru educatori și cercetători cunoașterea tuturor aspectelor de formare și manifestare a acestui proces are mare importanță teoretică și practică.

De la început, remarcăm că în definirea noțiunii de *atitudine* nu există o unanimitate între cercetători. J. Paillard, de pildă, definește atitudinea ca „felul de a ține corpul", care reprezintă o reluare a definiției lui H. Wallon : „dispoziție tonico-posturală".[1] P. Fraisse afirmă că atitudinea este „factorul care explică punerea în disponibilitate a schemelor perceptive".[2] După părerea lui R. Meili, atitudinea este „raportul dintre subiect și obiect care se evidențiază în reacția corporală".[3] N. V. Measișcev o definește ca „un sistem închegat de conexiuni individuale, selective, conștiente, ale individului cu diversele laturi ale realității obiective".[4]

Comparînd aceste definiții, ne apare, de la prima vedere, asemănarea dintre primele trei. Autorii au în vedere, mai ales, un nivel inferior, neuro-muscular sau perceptiv. Să luăm ca exemplu nivelul perceptiv : de ce sînt determinate atitudinile ? De succesiunea stimulilor, de starea noastră psihosomatică și de exigențele vieții sociale (după P. Fraisse). Dar atitudinea este un fenomen complex, care nu poate fi redus la simple fenomene neuro-musculare sau scheme perceptive, chiar dacă ea conține, în structura sa, asemenea elemente. În ceea ce privește definiția lui N. V. Measișcev, opiniem că ea este mult prea cuprinzătoare ; în felul acesta nu apare clar specificul atitudinii.

Este adevărat că, în sens larg, atitudinea este o relație între subiect și obiect, care, o dată constituită, presupune anumite scheme motorii și intelectuale („Set", „Einstellung", „Установка") ; dar ea presupune și motivații și interese. Subiectul este, în genere, conștient de raportul său cu obiectul, obiect care are pentru el un *sens* și o *semnificație* precisă,

---

[1] J. Paillard, *Les attitudes dans la motricité*, în *Les attitudes* (Symposium), P.U.F., 1961, p. 8.

[2] P. Fraisse, *Rolul atitudinilor în percepție*, „Revista de psihologie" nr. 1/1961, p. 28.

[3] R. Meili, *Les attitudes dans les réactions affectives*, în *Les attitudes* (Symposium), P.U.F., 1961, p. 71—72.

[4] N. V. Measișcev, *Problemele fundamentale ale psihologiei atitudinilor și situația ei actuală*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, 1963, p. 430.

de unde și semnificația relației. Fiecare raport subiect-obiect are o motivație determinantă (și determinată), din care cauză conținutul relației capătă temporar o semnificație, care se integrează în sensul general al relației.

Or, definițiile de mai sus, prin caracterul lor prea restrîns sau prea larg, nu scot în evidență, în suficientă măsură, tocmai aceste aspecte, care determină specificul atitudinii.

După părerea noastră, atitudinea conține două elemente distincte, care-i determină specificul și o fac să se diferențieze de alte fenomene psihice : elemente *cognitive* și *afective*. Componentele cognitive și afective sînt acelea care determină *conștientizarea* și *semnificația* raportului subiect-obiect, deoarece prin intermediul elementelor cognitive subiectul cunoaște obiectul, iar prin cele afective el apreciază obiectul. Interdependența lor este absolut necesară pentru a apărea fenomenul psihic *atitudine*. Din cele afirmate reiese că noi apreciem faptul că în atitudine elementele componente dominante sînt elemente de *nivel superior*.

În lumina celor de mai sus, subscriem la definiția dată atitudinii de Daniel Katz și Ezra Stotland : „Atitudinea se poate defini ca o tendință a individului sau o predispoziție de apreciere a unui obiect sau a simbolului acestui obiect într-un anumit mod".[5]

Ținem, însă, să adăugăm că atitudinea are un caracter dinamic-propulsiv, îl face pe subiect să acționeze într-un anumit fel, în funcție de modul cum apreciază obiectul.

❀

O discuție aparte merită, credem, relația dintre *atitudine* și *afectivitate*. Unii psihologi consideră că originea atitudinii se găsește în afectivitate. De exemplu, R. Meili afirmă : „Originea atitudinii se găsește poate într-un fel de scheme asimilate afectiv".[6] Desigur, elementul afectiv joacă un rol foarte important în atitudine ; fără componența afectivă nu poate fi vorba de atitudine, deoarece ea determină în mare parte aprecierea asupra obiectului (sau a simbolului acestuia), determină înțelesul acestuia. Dar componența afectivă nu poate acționa complet independent față de cea cognitivă.

Atitudinea față de învățătură este un raport pozitiv sau negativ, care se stabilește între subiect (elev) și obiect (învățătură). Termenii raportului se influențează reciproc : un anumit tip de atitudine influențează în mod specific „optica" prin care subiectul privește obiectul și, implicit, calitatea și rezultatele muncii ; acestea — la rîndul lor — pot susține, consolida sau schimba felul atitudinii.

Raportul dintre atitudine și efect este deosebit de complex. În cele ce urmează, vom încerca să prezentăm cîteva aspecte ale acestui raport cu referiri speciale la atitudinea față de învățătură.

---

[5] D. Katz, E. Stotland, *A preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change*, în *Formulation of the Person and the Social Context*, Ed. S. Koch, New York, 1959, p. 428.

[6] R. Meili, *Op. cit.*, p. 84.

Stările afective influențează în mod variat atitudinea față de învățătură și nu rareori influența unei stări afective de același sens (pozitivă sau negativă) nu este aceeași la subiecți diferiți. Menționăm că ne vom referi numai la o mică parte din stările afective care se manifestă în diferite moduri în activitatea de învățătură. De exemplu, bucuria reușitei poate constitui la unii elevi punctul de plecare în formarea unei atitudini adecvate, active față de învățătură ; la alții, ea constituie un factor susținător al unei atitudini active deja constituite. În primul caz, efectul este factorul determinant, în al doilea el este un factor condițional (de susținere) ; prezentăm două cazuri de elevi :

1. Elevul I.C. din clasa a VIII-a avea rezultate modeste la învățătură, în special la matematică. El își pierduse încrederea în posibilitățile sale și nu credea că va reuși să depășească situația grea în care se afla. Iată, însă, că bucuria unei reușite îi redă această speranță și-l face să se apuce mai serios de învățat. El ne-a declarat : „De mult nu mai reușeam să înțeleg ceea ce preda tovarășul profesor de matematică. Aproape că renunțasem să mai depun un efort, deoarece tot nu înțelegeam nimic. O dată am reușit să rezolv o problemă destul de grea. M-am bucurat mult și m-am apucat din nou să învăț. Acum am făcut progrese".

2. Elevul M.D. din clasa a IX-a, care avea rezultate medii la învățătură, ne-a spus : „Pentru mine este foarte important să obțin mereu rezultate bune, să nu mi se spună că nu învăț".

Aceeași emoție pozitivă poate avea la alți elevi o influență negativă asupra atitudinii față de învățătură. Sînt unii elevi care, bucurîndu-se mereu de succese, ajung să se înfumureze ; ei nu mai acordă atenție suficientă învățăturii, devin neglijenți, iar cînd încep să apară insuccesele, le pun pe seama unor factori „externi" : profesorul, dificultatea extremă a problemelor etc. În unele cazuri, trăirea bucuriei succesului devine un scop în sine. Este drept că am întîlnit puțini elevi de acest fel, dar ei se găsesc, totuși.

(De pildă, elevul A.N. din clasa a X-a dorește să fie mereu apreciat pozitiv, să fie lăudat. Preocupat de aceasta, el depune eforturi susținute pentru a învăța ; în clasă urmărește continuu să dea el răspunsul cel mai bun ; uneori probează egoism).

Să vedem acum cum poate influența o emoție negativă asupra atitudinii față de învățătură. Pe unii elevi nemulțumirea provocată de un insucces îi face să devină neîncrezători în forțele proprii, șovăitori, delăsători la învățătură. În acest caz, emoția negativă are un efect perturbator, de durată mai mică sau mai mare. De obicei, din această categorie fac parte elevii care nu au suficientă încredere în forțele proprii. Pentru alți elevi starea afectivă provocată de insucces nu constituie un factor perturbator al atitudinii față de învățătură. Din această categorie fac parte elevii care au încredere în forțele proprii și care își propun sarcini pe măsura posibilităților lor. Unii dintre acești elevi nu se descurajează după un insucces, ci caută să rezolve sarcini mai puțin grele, pe care ei le pot îndeplini.

(Astfel, elevul C.D. din clasa a IX-a, spunea următoarele : „În general mă mîhnește nereușita, dar după puțin timp caut ceva mai pe puterile mele").

Alți elevi nu numai că nu se descurajează, ci se ambiționează în continuare să învingă dificultatea. Elevul I.N. din clasa a X-a declara : „Este normal să nu mă bucure insuccesul. Dar cînd am ceva de făcut și întîmpin greutăți, nu renunț ușor, caut să fac tot posibilul pentru a reuși".

Cum explicăm aceste variate influențe ale aceluiași efect asupra atitudinii față de învățătură, în cazuri diferite? Desigur, nu prin însuși felul afectului. Intervin, credem noi, alți factori : anumite însușiri de caracter care au funcție integratoare. În special nivelul conștiinței de sine (autoaprecierea) joacă un rol esențial. Autoaprecierea neadecvată, care determină înfumurare sau neîncredere în forțele proprii, face ca efectul să influențeze negativ atitudinea față de învățătură, în timp ce autoaprecierea adecvată, care determină încredere în forțele proprii, calm și hotărîre, face ca afectul să influențeze pozitiv atitudinea față de învățătură.

La acestea se cuvine să adăugăm că, o dată cu schimbarea însușirilor de caracter ale unor elevi, se vor modifica și influențele afectului asupra atitudinii lor față de învățătură. Deci, la același elev, influența afectului asupra atitudinii sale față de învățătură va fi variată, în funcție de însușirile de caracter.

Din cele spuse mai sus reiese, după părerea noastră, că afectul constituie, în momente și proporții diferite, un element de bază al atitudinii elevilor față de învățătură. Însă, noi considerăm acest raport în sensul următor : atitudinea fiind o relație dinamică, unul din factorii dinamogeni este afectul ; satisfacția, bucuria, îngrijorarea, necazul etc., sînt tot atîtea manifestări ale tensiunii psihice pe care o trăiește elevul, îndeplinindu-și sarcinile școlare. Credem că această accepțiune a raportului atitudine-afect nu poate fi echivalată cu o „asimilare afectivă a unor scheme".

Dacă ne gîndim că elevii trăiesc variate emoții determinate de condițiile vieții școlare și extrașcolare; dacă adăugăm și faptul că o influență deosebită asupra atitudinii față de învățătură o au sentimentele, ca stări afective de durată, atunci putem să avem o imagine și mai cuprinzătoare asupra implicațiilor raportului atitudine-afect.

Atitudinea față de învățătură poate fi considerată ca atitudine față de muncă. În legătură cu aceasta se impune a fi subliniat un aspect care are o mare însemnătate practică : constituirea atitudinii pozitive (ca și schimbarea unei atitudini cu o alta) este un proces de durată. El începe înainte de perioada școlară, ca apoi atitudinea să se dezvolte treptat, o dată cu dezvoltarea personalității școlarului (constituie o latură a caracterului). Înainte de perioada școlară se pun bazele viitoarei atitudini pozitive față de învățătură, prin obișnuirea copilului cu munca și prin formarea unor deprinderi și obișnuințe de muncă. Lor li se formează „trăsăturile morale, priceperile și deprinderile care sînt necesare oricărei munci și fără de care nu se poate forma și dezvolta în procesul muncii

de învățătură atitudinea justă față de învățătură" [7]. Acolo unde nu există astfel de preocupări, copiii devin răsfățați, dezordonați, neobișnuiți cu disciplina și ordinea. Mai devreme sau mai tîrziu aceștia nu vor putea face față sarcinilor școlare în condiții optime, se vor plînge mereu de geutăți, iar școala va face eforturi mari pentru a le forma deprinderile și obișnuințele de muncă necesare.

Dezvoltarea atitudinii elevilor față de învățătură în perioada școlară se întrepătrunde cu dezvoltarea motivației. Motivele sînt acelea care creează semnificația muncii de învățare și sensul diferitelor momente și mijloace din această activitate. „Această capacitate a motivelor de a determina sensul, face ca înțelegerea motivelor să prezinte atîta importanță pentru psihologie" [8]. Dinamica motivației școlare cunoaște o largă scară de valori : de la „atracția" către munca școlară, în general (clasele I—II), la poziția ocupată de copil în școală (clasele III—VIII) și apoi la pregătirea pentru viață, pentru viitor (clasele IX—XII). Dar „Sensul se schimbă o dată cu schimbarea motivului" [9].

*

Unul din scopurile analizei noastre a fost acela de a cerceta factorii care contribuie la formarea atitudinii pozitive a elevilor față de învățătură. Atitudinea față de învățătură poate fi determinată de un număr mare de factori, care, în cazul fiecărui elev, se structurează într-un mod diferit, specific. În studiul de față, vom încerca să prezentăm cîțiva dintre acești factori.

Pentru noi a apărut deosebit de clar că un factor extrem de important, care influențează în forme foarte variate atitudinea față de învățătură, este mediul familial. Acțiunea lui se face simțită încă înainte de perioada școlară și continuă pe tot parcursul acestei perioade. Din păcate, acest ultim aspect nu este înțeles în toate cazurile de către părinți, considerînd că în clasele mari copilul este mare și nu mai are nevoie de control, sprijin moral sau îndrumare, decît în mod cu totul sporadic, sau cînd apar situații deosebite.

Este foarte important ca familia să constituie un exemplu bun pentru copil în ceea ce privește atitudinea față de muncă. Acest lucru este necesar, dar nu și suficient. Copilul trebuie antrenat și el în muncă, pentru a-și forma deprinderi și obișnuințe, mai ales *obișnuința cu efortul.* Îndrumarea și sprijinul trebuie să fie continuu, pentru a-l ajuta pe copil să învingă eventualele dificultăți, formîndu-și astfel și calități morale :

[7] L. S. Slavina, *Tratarea individuală a elevilor rămași în urmă la învățătură și nedisciplinați,* Editura didactică și pedagogică, 1962, p. 175.

[8] A. N. Leontiev, *Dezvoltarea motivelor învățării în școală,* în *Probleme ale dezvoltării psihicului,* Editura științifică, 1964, p. 368.

[9] *Ibidem, Probleme psihologice ale atitudinii conștiente în învățare,* în *Probleme de psihologia înțelegerii,* Editura de stat pentru literatură științifică și didactică, 1951, p. 41.

perseverența, hotărîrea, spiritul de răspundere, simțul datoriei etc. Iată un exemplu în acest sens :

Elevul F. I. din clasa a XI-a, în primele clase a avut rezultate bune la învățătură. Părinții au manifestat preocupare pentru activitatea fiului lor ; după un timp, însă, au renunțat, considerînd că „nu mai este nevoie", că „poate să se descurce singur". F.I. avea totuși unele lacune în cunoștințele sale. I-a fost rușine să spună acest lucru și, cu mari eforturi, a reușit să promoveze clasele, una cîte una. Cu fiecare an i-a venit mai greu. Fiind criticat de colegi și admonestat de profesori, a găsit o altă modalitate de a se „evidenția" : prin acte de indisciplină. Așa a apărut F.I. ca o problemă pentru familie și pentru profesori. Părinții au adoptat față de copil o atitudine cu totul neindicată : în loc să caute cauzele reale, ei au început cu admonestări și observații : „ești cel mai rău", „nu ești bun de nimic", „n-o să iasă nimic din tine" etc. Copilul și-a pierdut treptat încrederea în posibilitățile sale și, ca urmare a sensibilizării sale, a devenit grosolan și recalcitrant. Nici profesorii nu au înțeles adevărata cauză a comportării elevului ; și pentru dînșii F.I. era un „elev rău", „care nu este bun de mare lucru". Este cert că „atmosfera" creată în jurul elevului n-a putut să ducă la schimbarea atitudinii acestuia, ci, din contra, sprijinea mai mult atitudinea sa refractară.

Desigur, în cazul citat mai sus, mai mulți factori au concurat la evoluția atitudinii negative a elevului, dar, după părerea noastră, ponderea cea mai mare a avut-o mediul familial. Exemplul mai arată cît de complexe sînt cazurile de acest gen și cît de dificil este să găsim explicația justă a unor astfel de situații.

Exemplul ne sugerează și altă idee : în perioada de formare a atitudinii este necesar să se mențină acțiunea unor factori care influențează pozitiv, înlăturîndu-se concomitent condițiile care ar putea juca un rol negativ. Credem că acestei idei merită a i se acorda mai multă atenție în practica educativă, deoarece manifestarea unor elemente de atitudine pozitivă nu constituie încă un argument după care putem aprecia că atitudinea pozitivă s-a consolidat, că a devenit o trăsătură de caracter. Astfel s-ar putea evita surprizele pe care ni le oferă oscilațiile în atitudinea față de învățătură a unor elevi.

În alte cazuri, familia exercită o influență negativă asupra atitudinii față de învățătură a elevului, prin cerințele prea mari sau absurde pe care le pune în fața lui. În unele familii se pretinde elevului întîietate în clasă, sau un anumit „plafon" al notelor, fără ca părinții să se intereseze dacă acest lucru este obiectiv posibil. I se pretind elevului aceleași rezultate la toate obiectele, fără a se ține cont de interesele, aptitudinile sau afinitățile sale. Apăsat de aceste cerințe, copilul depune eforturi din ce în ce mai mari. În același timp, munca de învățare îi devine din ce în ce mai puțin plăcută, iar în condiții mai dificile, insuportabilă. În asemenea situații elevul ar dori să înlocuiască munca de învățare cu altă activitate. Iată un exemplu :

Elevul D.C. din clasa a X-a are rezultate bune la învățătură, dar este frămîntat de grija că ar putea lua note mici, din care cauză este mereu încruntat și temător.

În general este un bun coleg, totuși, uneori, își invidiază colegii care au note mari. Întrebat de ce îl preocupă atît de mult nota, a răspuns că familia lui „nu admite ca fiul lor să aibă note mici". Această sarcină nu era însă chiar atît de ușoară pentru el ; de aici starea continuă de teamă și o oarecare aversiune pentru învățătură.

Exemplul ne arată cît de necesară este preocuparea ca sarcinile formulate față de elev să fie proporționale cu posibilitățile sale. Acest principiu trebuie cunoscut și aplicat atît de școală, cît și de familie.

Un fenomen școlar care influențează atitudinea față de învățătură la elevii mari este alegerea secției reale sau umaniste. Alegerea aceasta nu este de loc ușoară, fiind în joc mai mulți factori : idealurile, interesele aptitudinile, succesele în muncă, cerințele familiei etc. O alegere care îmbină acești factori face munca plăcută și utilă. Realitatea vieții școlare arată că, în destule cazuri, alegerea este făcută de părinți. Din păcate, uneori este făcută fără a se ține cont de elev, de idealurile, interesele sau aptitudinile sale. Din acestă cauză, unii elevi întîmpină greutăți la anumite obiecte, au insuccese în muncă etc., fapt ce poate influența negativ asupra atitudinii lor față de învățătură.

Elevul V.G. la absolvirea clasei a IX-a a fost repartizat, datorită insistenței părinților, la secția reală, deși el nu dorea să urmeze această secție. Ce s-a întîmplat cu elevul ? De unde pînă atunci avusese rezultate bune la învățătură (de nivel mediu), a ajuns să promoveze clasa a X-a cu foarte mare greutate. Colectivul de profesori, împreună cu dirigintele și directorul, analizînd cu atenție cazul elevului V.G., au ajuns la concluzia că rezultatele slabe obținute se explică prin faptul că elevul nu a urmat secția care ar fi corespuns cel mai bine aptitudinilor și intereselor sale. Ca atare, au admis ca el să fie mutat la secția umanistă. În principiu se știe să astfel de schimbări creează dificultăți școlii și elevului. Totuși, el a obținut rezultate superioare în clasa a XI-a ; în plus, a reușit și la concursul de admitere la o facultate cu profil umanist.

Un alt factor care are mare importanță în formarea atitudinii pozitive a elevilor față de învățătură este *reușita la învățătură*, precum și aprecierile făcute în acest sens de profesori, colegi și părinți. În special, aprecierile făcute de profesor pot avea un efect tonic asupra elevului, sau, din contra, descurajator, ceea ce, implicit, va influența și atitudinea față de învățătură. „Aprecierea obiectivă constituie o pîrghie de imensă valoare în munca pe care o efectuează profesorul în vederea formării personalității elevului". [10]

O idee general-valabilă este aceea că rezultatele pozitive au, în majoritatea cazurilor, o influență tonică, stimulează încrederea în forțele proprii, în timp ce rezultatele negative, tot în majoritatea cazurilor, descurajează pe elev, îl fac să-și piardă încrederea în forțele proprii. Pe bună dreptate observă L. S. Slavina că „...aproape întotdeauna rezultatele slabe la învățătură provoacă manifestări negative din partea elevilor, creează relații nejuste cu colegii, cu învățătorii, cu părinții..." [11]. De

[10] V. Pavelcu, *Psihologia pedagogică, studii*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1962, p. 78.
[11] L. S. Slavina, *Op. cit.*, p. 92.

asemenea, Joseph Nuttin, referindu-se la F. Hoppe, arată că: „Acesta este raportul între acel nivel de aspirație concretă și nivelul performanței afective, care determină calitatea reușitei sau eșecul pe care îl îmbracă rezultatele unei activități" [12].

Se ilustrează aici acțiunea legii succesului. „Succesul îndeplinește, conștient sau inconștient, mai ales această funcție stimulatoare pentru acțiuni merituoase, considerate de colectivitate ca necesare sau utile, pentru buna ei stare sau pentru dezvoltatea ei continuă" [13].

Din constatările făcute de noi, am ajuns la concluzia că acest raport nu trebuie conceput în mod simplist, în sensul că atitudinea pozitivă garantează succesul la învățătură, în egală măsură, oricînd și la toate disciplinile, și invers, orice reușită la învățătură este efectul atitudinii pozitive față de aceasta.

Atitudinea determină o anumită poziție a elevului față de sarcinile școlare, dar reușita în aceste sarcini depinde și de complexitatea sarcinii, de posibilitățile elevului etc. În special, în situații de suprasarcină, cînd elevul trebuie să dea mai mult decît poate, fie că i se cere (de către familie, școală etc.), fie datorită unei autoaprecieri inadecvate a posibilităților sale, rezultatele nu sînt pe măsura eforturilor depuse de elev. De asemenea, în cazul unei organizări incorecte a muncii de învățătură, rezultatele nu sînt de un nivel ridicat, cu toate că elevul dorește să obțină asemenea rezultate. Invers, o reușită temporară la una sau mai multe discipline, nu înseamnă în mod necesar că aceasta se datorește atitudinii pozitive. Ea poate fi efectul unei ambiții temporare sau al altor cauze. În asemenea situații elevul poate să obțină rezultate bune, dar nu depune eforturi în această direcție.

Deoarece reușita la învățătură este de cele mai multe ori apreciată prin notare, ținem să observăm și noi importanța unei aprecieri obiective a muncii elevilor, printr-o notare cît mai judicioasă. Mai ales sancționările cu note mici, în cazuri care nu sînt analizate suficient, pot avea urmări destul de nefaste asupra personalității adolescentului. Nu este mai puțin adevărat și alt fapt: notarea fără discernămînt face să dispară influența adecvată a notei.

Dar nu numai prin note se apreciază reușita la învățătură. În practica instructiv-educativă profesorii folosesc diferite alte modalități: lauda sau dojana, recompensa (morală sau materială) etc. Aceste modalități au aceeași mare valoare ca și aprecierea prin notare.

Privitor la aprecierea reușitei la învățătură, indiferent de modalitățile prin care se face, se cuvine să subliniem următorul aspect: aprecierea are urmări favorabile nu numai în funcție de felul cum este făcută, ci și de felul cum este ea înțeleasă de către elev. Cu alte cuvinte, este vorba de raportul dintre apreciere și autoapreciere. Profesorul poate aprecia corect, dar dacă autoaprecierea (elevului) este neadecvată (supraapreciere sau subapreciere), atunci efectele sînt destul de variate. De

[12] J. Nuttin, *La Motivation*, în *Traité de Psychologie Experimentale* (Rd., P. Fraisse și J. Piaget), vol. V, P.U.F., 1963, p. 20.

[13] M. Ralea, T. Hariton, *Sociologia Succesului*, Capitolul *Funcția socială a succesului*, Editura științifică, 1962, p. 177.

exemplu, elevii care se supraapreciază, atunci cînd aprecierile profesorului sînt mai puțin favorabile, se pot înfumura, pot deveni neglijenți în pregătire, pot afișa un spirit de bravadă ; elevii care se subapreciază, dimpotrivă, pot deveni mai timizi, mai neîncrezători în forțele proprii, iar aceste modificări se repercutează negativ asupra atitudinii față de învățătură.

Întrucît adesea, cauzele unor manifestări negative în munca școlară se datoresc nereușitei la învățătură, este de la sine înțeles că îmbunătățirea situației la învățătură va duce, treptat, la corectarea atitudinii elevului. Iată un exemplu :

Elevul A.N. din clasa a XI-a, în prima parte a anului anterior, datorită unei întreruperi din cauză de boală, a pierdut o parte din explicațiile date de profesori la lecții. Revenit la școală, a încercat să recupereze cunoștințele cu care rămăsese în urmă. Întrucît acest lucru se realiza foarte greu, el nu putea înțelege nici explicațiile prezente. Elevul a început să devină neîncrezător în sine, iar munca sa de învățătură a început să-i displacă (îl „necăjea" peste măsură). Un timp, profesorii și colegii săi nu au înțeles care este cauza acestei situații. Cînd și-au dat seama, cîțiva colegi, la indicația dirigintelui, au început să-l ajute pentru a recupera rămînerile în urmă. Treptat, elevul s-a echilibrat și a devenit conștiincios și sîrguincios ca înainte. Pentru a ne da seama de influențele nefaste ale labei reușite la învățătură, reamintim aici exemplul elevului F.I. din clasa a XI-a, citat mai sus.

De aceea, în orice caz individual, este necesar să se cunoască nivelul motivului care determină acțiunea, pentru că de aceasta depinde nivelul atitudinii. Alături de nivelul motivului, o însemnătate mare au și alți indicatori ai atitudinii : *intensitatea* și *stabilitatea*. Observăm că acești indicatori nu se află în toate cazurile într-un raport direct, fapt ce constituie o explicație a complexității fenomenului. De exemplu, un nivel scăzut poate să coexiste cu o intensitate mare și invers.

*

O problemă, care la prima vedere s-ar părea ușor de rezolvat, este aceea a aprecierii atitudinii în cazurile concrete, oferite de practică. Cu privire la calificativul prin care se apreciază atitudinea elevilor față de învățătură, observăm că de cele mai multe ori se aleg cele două extreme : pozitiv-negativ. Dacă pentru atribuirea calificativului de *pozitiv* găsim mai ușor argumente, prin raportarea imediată la unele valori, în schimb, pentru atribuirea celui *negativ* lucrurile nu mai stau astfel. A aprecia o atitudine ca fiind complet negativă înseamnă a avea elevi complet refractari, ceea ce se întîmplă destul de rar. Cum se explică acest lucru? De cele mai multe ori atitudinea față de învățătură este apreciată prin prisma rezultatelor obținute — notele. Desigur că acesta este un argument foarte important, totuși, nu întotdeauna rezultatele muncii exprimă în mod cert și atitudinea față de muncă. Unii elevi pot depune eforturi susținute la învățătură, avînd la bază un motiv îngust,

strict personal. Alții sînt determinați de motive superioare, dar intensitatea acestora este mai scăzută. Iată două exemple în acest sens :

1. Elevul T.O. din clasa a XI-a are rezultate foarte bune la învățătură. Munca sa are la bază un motiv pur personal : vrea să fie mereu primul în clasă, să nu-i ia altul înainte. Din această cauză este foarte orgolios și se împacă foarte greu cu ideea că nu ar putea obține o notă maximă. Dacă a obținut cumva o notă mai mică, face tot posibilul ca să fie îndreptată imediat, ca nu cumva să aibă alți colegi note mai mari.

2. Elevul L. M. din clasa a XI-a nu are cele mai mari note din clasă, dar la baza muncii sale stau motive superioare : „vreau să devin un om folositor societății", „învăț pentru viață", spune el. Elevul este în general stăpîn pe sine, atent cu colegii, grijuliu față de problemele clasei etc.

Analizînd aceste exemple, se constată, pe de o parte, că criteriul notelor nu poate fi unicul în aprecierea unei atitudini, iar, pe de altă parte, că trebuie să avem întotdeauna în vedere și motivația care stă la baza învățării. De fapt, aceste două elemente trebuie să fie corelate. „Dar nici cînd elevii nu învață bine, nici cînd obțin rezultate satisfăcătoare și nici chiar cînd învață bine, nu se poate considera că problema pedagogică este rezolvată, din moment ce activitatea lor de învățare nu este determinată de motive sociale superioare". [14]

Tot în legătură cu aprecierea atitudinii elevilor față de învățătură observăm că dificultatea crește în cazurile în care există variații în rezultatele obținute la diferite obiecte de învățămînt. Se poate vorbi de un stadiu inferior al atitudinii, sau despre o atitudine pozitivă încă în formare ? Nu credem că poate exista o formulă general valabilă. Analizînd fiecare caz în parte, analizînd bine cauzele, vom putea aprecia just și vom putea propune măsuri concrete.

Noi am găsit mai multe explicații :

— Deși elevul știe care este sarcina lui în școală, știe pentru ce învață, totuși, datorită unei mentalități greșite, el nu acordă uneori atenția necesară tuturor disciplinelor ; aceste mentalități își găsesc explicația în influențe sociale variate.

— Elevul întîmpină greutăți la disciplinele respective.

— Atitudinea elevului față de disciplina respectivă apare ca o reacție față de profesor.

Din cele spuse, reiese că aprecierea atitudinii elevilor față de învățătură, în cazuri individuale, este o sarcină complexă și dificilă, datorită, în primul rînd, însăși complexității atitudinii. Ea presupune „descifrarea" poziției elevului, în funcție de motivația reală pe care se bazează aceasta. Avînd în vedere că, în cazul elevilor, atitudinea pozitivă față de învățătură (ca atitudine față de muncă) este în continuă formare, aprecierea trebuie să fie făcută pe *dimensiune verticală*, în funcție de nivelul motivației și prin perspectiva restructurărilor posibile determinate de evoluția conștiinței de sine.

[14] L. S. Slavina, *Op. cit.*, p. 97.

ОБ ОТНОШЕНИИ К УЧЕНИЮ

(Резюме)

В очерке анализируется определение отношения, его оценка (в конкретных случаях) и некоторые факторы, определяющие отношение к учебе.

Под отношением авторы понимают сложное явление, содержащее мотивацию, интересы и способности. Оценка должна быть дана в зависимости от результатов и мотивации. Из факторов, определяющих формирование отношения к учебе анализируются: семейная среда и успеваемость. Приводятся примеры из школьной практики.

AU SUJET DE L'ATTITUDE DES ÉLEVES À L'ÉGARD DE L'ÉTUDE

(Rèsumè)

Cette étude analyse la définition de l'attitude, l'appréciation de l'attitude (dans des cas concrets) de même que certains facteurs qui déterminent l'attitude à l'égard de l'étude.

Les auteurs envisagent l'attitude en tant que phénomène complexe qui inclue le schéma corporel, les motivations, des intérêts et des aptitudes. L'appréciation doit être faite par rapport aux résultats et à la motivation. Parmi les facteurs qui déterminent la formation de l'attitude à l'égard de l'étude on y analyse: le milieu familial et la réussite dans l'étude. En présentant les aspects du problème, les auteurs donnent des exemples tirés de la réalité de la vie scolaire.

ON THE ATTITUDE TO LEARNING

(Abstract)

The article discusses the definition of attitude ,the assessment of attitude (in some given concrete conditions), and some of the factors conditioning the pupils' attitude to learning. In the authors' authoritative opinion, attitude is a complex phenomenon involving the pupil's body, motivations, interests and aptitudes. Any correct assessment of attitude must duly consider motivation and results. Priority of place among factors determining the formation of attitude to learning in pupils are the family and the pupil's individual school record. These are discussed at length and exemplified in the article under consideration.

Cercetări cu privire la utilizarea unor algoritmi în instruirea practică a elevilor din şcolile profesionale *

Lector univ. dr. PETRE PUFAN,
Ing. MARGARETA BONTAŞ,
cercetător principal
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Este ştiut că procesul de învăţământ nu urmăreşte doar transmiterea de cunoştinţe, ci şi formarea şi consolidarea la elevi a unor deprinderi specifice de operare intelectuală. De acest aspect al procesului de învăţământ se asociază găsirea algoritmilor raţionali, precum şi însuşirea lor de către elevi. „Algoritmul este „o reţetă", o succesiune de operaţii care, efectuate, ne conduc la un rezultat dorit" [1].

Multe din acţiunile noastre se desfăşoară după anumite scheme sau algoritmi. Faptul acesta este vizibil, mai cu seamă, în rezolvarea problemelor de matematici, însă, aşa cum precizează oamenii de ştiinţă [2], se poate vorbi şi despre un algoritm al elaborării unei şarje de oţel la cuptorul electric, despre un algoritm al conducerii maşinii cu abur sau electrice etc. De asemenea, există — sau se pot construi — algoritmi pentru rezolvarea unor probleme de chimie, geometrie, fizică etc., precum şi pentru efectuarea de lucrări practice, desfăşurate cu elevii în atelierele de pe lîngă diferitele şcoli profesionale şi tehnice.

Cercetările efectuate în această direcţie au dovedit că introducerea prescripţiei, a algoritmului în activitate reorganizează mersul acesteia, o orientează, fiindcă algoritmul scoate în evidenţă, precizează, atît operaţiile mintale necesare pentru rezolvarea ei, cît şi înlănţuirea acestor operaţii. De aici, rezultă scopul principal al „abordării algoritmice" : îmbunătăţirea învăţămîntului — fiind binecunoscut faptul că uneori elevii nu ştiu să rezolve probleme. Deşi posedă cunoştinţele necesare în vederea realizării unei astfel de acţiuni, ei lucrează la întîmplare, după „intuiţie". Bineînţeles că abordarea algoritmică a învăţămîntului obligă pe cel care conduce procesul de învăţămînt, adică pe profesor, să nu rămînă doar la acest aspect al problemei, ci să cunoască tot mai profund legităţile şi mecanismele procesului de educare şi instruire a elevilor şi să ţină seama de ele în munca pe care o desfăşoară cu elevii.

---

* Cercetarea s-a desfăşurat în şcolile profesionale ale Ministerului Industriei Uşoare din : Bucureşti (Şcoala profesională Dîmboviţa), Timişoara şi Cisnădie. Au colaborat la cercetare maiştrii-instructori : Eugenia Săulescu, Emil Vereş şi Mihai Canciu. Au sprijinit cercetarea conducerile şcolilor profesionale menţionate şi Serviciului Învăţămînt din Ministerul Industriei Uşoare.

[1] Edmond Nicolau şi Constantin Bălăceanu, *Cibernetica*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1961, p. 271.

[2] Ibidem.

La prima impresie, s-ar părea că însușirea algoritmilor este simplă, de asemenea folosirea lor de către elevi. În realitate, aceste procese sînt mult mai complicate, fiindcă familiarizarea elevilor cu procedeele algoritmice de rezolvare nu se reduce la simpla memorare a unei succesiuni de operații. Cînd însușirea algoritmilor rămîne în acest stadiu, există riscul ca elevii să lucreze după recomandările, prescripțiile primite, fără a gîndi suficient asupra lor și fără a le înțelege. Ei ajung să efectueze, deci, în mod mecanic, anumite acțiuni, fapt care nu contribuie la dezvoltarea aptitudinilor creatoare. Este de dorit, deci, ca punerea la dispoziția elevilor a algoritmilor să nu fie în dauna gîndirii lor, iar însușirea algoritmilor să se desfășoare în așa fel, încît elevii să-i poată utiliza independent atît în activitățile școlare, cît și în rezolvarea problemelor noi, cu care se vor întîlni în activitățile viitoare. Pentru a se ajunge în acest stadiu, algoritmii trebuie să devină o achiziție mintală a elevilor, adică un procedeu al gîndirii lor, o metodă generală de abordare a unor sarcini de muncă.

Observațiile noastre în școlile profesionale textile ne-au prilejuit concluzia că procesul folosirii independente a algoritmilor necesită deprinderi speciale, iar elevii acestor școli se diferențiază prin nivelul de generalizare al algoritmilor dați. Noi presupunem că aceste deprinderi speciale au ca suport mobilitatea intelectului, îmbinată cu imaginația creatoare, manifestată în perspicacitate și inventivitate, dar și un anumit nivel de voință al elevilor, în sensul de a nu ocoli dificultățile ce li se ivesc și de a căuta soluții creatoare. Nu încape îndoială că numai cunoștințele primite de elevi la diferitele obiecte de învățămînt și „rețetele de rezolvare" a diferitelor probleme și situații de muncă, adică algoritmii, nu epuizează măsurile pedagogice menite a dezvolta capacitățile creatoare ale elevilor. Considerăm că însușirea profesiunilor pentru care se pregătesc elevii din școlile profesionale nu se rezumă la simpla însușire de algoritmi. Algoritmii constituie un ajutor însemnat, atît pentru cei care conduc procesul de învățămînt, stimulîndu-i să-și organizeze mai bine munca de predare, cît și pentru elevi, ușurîndu-le însușirea cunoștințelor predate, dar ei nu epuizează pregătirea profesională a elevilor. Activitățile pentru care se pregătesc elevii școlilor profesionale sînt destul de complexe ca să poată fi în întregime cuprinse într-un număr oarecare de algoritmi care să fie apoi însușiți de elevi. Datorită acestui fapt trebuie alese cu grijă schemele de acțiune, procedeele de lucru sau algoritmii pe care îi punem la dispoziția elevilor din școlile profesionale și totodată trebuie să existe preocuparea pentru crearea condițiilor interne la acești elevi în vederea folosirii în mod productiv a algoritmilor dați, ei urmînd să dobîndească ușurința de a efectua în mod independent generalizări noi și de a găsi procedee noi de lucru, metode noi de acțiune.

Urmărind principalele etape ale procesului de învățămînt și ale instruirii practice a elevilor școlilor profesionale textile menționate, am inițiat familiarizarea elevilor cu anumiți algoritmi generali, referitori la

cîteva teme din programa de instruire practică : urzit, năvădit şi lucrul efectiv la războiul de ţesut [3]. Iniţiind această acţiune, noi am solicitat cadrelor didactice care se ocupau de instruirea practică a elevilor din clasele experimentale să folosească în mod judicios algoritmii daţi elevilor, astfel ca aceştia să sesizeze şi să însuşească „punctele cheie" ale algoritmilor şi înlănţuirea logică a operaţiilor de muncă rezolvabile prin algoritmii daţi. În mod deosebit, am fost preocupaţi să stabilim natura psihologică a dificultăţilor întîmpinate de elevi şi totodată să schiţăm căile care duc la învingerea lor.

O primă observaţie este aceea că la unii elevi se manifestă tendinţa de a transpune mecanic algoritmii, în practica diferitelor lucrări de atelier. Acest fenomen pune în evidenţă faptul că înarmarea elevilor cu procedee de lucru cu caracter general — în cazul nostru algoritmii generali ai urzirii, năvădirii şi lucrului efectiv la războiul de ţesut — care să poată fi utilizate în rezolvarea unei sfere largi de probleme, nu este suficientă pentru formarea deprinderilor de muncă profesională necesare elevilor din şcolile profesionale textile. În strînsă legătură cu această observaţie, conchidem că trebuie avut în vedere să se formeze la aceşti elevi şi unele procedee de execuţie, necesare unor acţiuni mai restrînse, care să fie utilizate în condiţii specifice, deosebite de cele generale care sînt obişnuit întîlnite în munca ţesătorilor.

Însuşirea şi stăpînirea ambelor categorii de procedee de acţiune dezvoltă la elevi capacitatea de a efectua operaţiile de gîndire necesare rezolvării diverselor tipuri de situaţii întîlnite în diferitele etape ale practicii şcolare şi de producţie. După părerea noastră, ambele categorii de procedee sînt la fel de importante şi numai prin folosirea tuturor posibilităţilor se poate obţine accelerarea procesului de instruire a elevilor şi creşterea eficienţei lui. Garanţia succesului elevilor în activitatea lor prezentă şi viitoare o constituie înţelegerea principiilor logice care stau atît la baza metodelor de acţiune cu caracter general, cît şi la baza celor cu caracter concret, precum şi verificarea repetată a acestor principii prin activitatea desfăşurată, adică prin autocontrol permanent. Cu alte cuvinte, este necesar ca elevii să-şi confrunte raţionamentele lor — în practica de atelier şi cea de producţie — nu numai cu regula generală de rezolvare a unor situaţii tipice, ci şi cu regulile speciale, particulare care se cer aplicate în cazurile respective. Părerea noastră este că însuşirea priceperilor intelectuale de a opera cu algoritmi presupune mai multe elemente, indisolubil legate între ele : cunoaşterea algoritmului general şi a regulilor (normelor) de aplicare a acestuia la anumite situaţii particulare, efectuarea practică a operaţiilor corespunzătoare şi autocontrolul. În continuare, vom prezenta observaţiile noastre privitoare la folosirea unor algoritmi generali de către elevii din şcolile profesionale textile.

---

[3] Petre Pufan şi Margareta Bontaş, *Observaţii asupra formării deprinderilor de planificare la elevii din şcolile profesionale textile*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1965.

1. ALGORITMUL GENERAL AL NĂVĂDIRII

Prezentîndu-se elevilor algoritmul general, s-a atras atenția asupra defectelor de năvădire posibile : încrucișarea firelor, trecerea peste un coclete, încurcarea ordinei de năvădire, năvădirea greșită a marginilor etc., Totuși, elevii studiați de noi au întîmpinat dificultăți în utilizarea acestui algoritm. În linii generale, aceste dificultăți se referă la posibilitățile de citire și alcătuire a reprezentărilor grafice de năvădire, ca și la realizarea concretă, în practică, a diferitelor modele de năvădire. Considerăm că un singur exemplu în această direcție este edificator. Cerîndu-se elevei V. E. să reprezinte grafic anumite sisteme de năvădire, ea a confundat năvădirea progresivă cu cea împrăștiată, a reprezentat grafic greșit legătura diagonal și raportul de legătură și a confundat legătura diagonal cu legătura atlas.

Faptul că această elevă nu a cunoscut anumite lucruri elementare, dar destul de importante pentru activitatea de năvădire, a pus la îndoială însușirea conștientă a acestei activități. Precizăm că elevii care au obținut rezultate slabe în activitatea de proiectare a diferitelor sisteme de năvădire au întîmpinat dificultăți și în activitatea practică de năvădire desfășurată în atelierul-școală. Această influență directă a activității de proiectare a elevului asupra muncii concrete efectuate de el scoate în evidență faptul că operațiile propriu-zise de năvădire, efectuate de elev, nu se limitează la aspectul exterior, așa cum greșit s-ar putea deduce din observațiile ce se efectuează asupra elevului care năvădește, ci ele se sprijină pe complicate operații analitico-sintetice, dictate de desfășurarea muncii de năvădire. Aceste operații se desfășoară corect atunci cînd elevul are clar scopul pe care îl urmărește și cînd are de asemenea imaginea precis conturată a rezultatelor care trebuie obținute prin activitatea de năvădire.

Exercițiile de reprezentare grafică a diferitelor sisteme de năvădire, corelate cu activitatea propriu-zisă a elevilor, desfășurată în atelierul-școală și fabrică constituie un fel de gimnastică a operațiilor de gîndire și totodată un mijloc de clarificare și consolidare atît a reprezentărilor generale de lucru ale elevilor, cît și a celor speciale, privitoare la anumite situații particulare ale muncii de năvădire. Că este așa ne-o dovedește faptul că majoritatea elevilor care s-au exersat astfel în vederea însușirii și utilizării algoritmului de năvădire a ajuns la performanțe deosebite în munca lor. Ei au consultat cu atenție desenul de năvădire pe care trebuiau să-l transpună în fapt la începutul activității lor și în momentele cînd întîmpinau dificultăți. În restul timpului de lucru, privirile acestor elevi păreau a fi îndreptate către „interior", mișcările lor erau coerente și chiar cînd greșeau își dădeau seama imediat de acest lucru, se corectau singuri, ceea ce dovedește că ei comparau permanent lucrul efectuat cu schema mintală de desfășurare a lui, deci stăpîneau algoritmul de lucru al năvădirii.

2. ALGORITMUL GENERAL AL LUCRULUI LA RĂZBOIUL DE ŢESUT

Cercetările moderne de psihologie şi pedagogie încearcă să explice comportamentul uman în activitatea profesională şi totodată să formuleze o tehnică pentru studiul psihologic al muncii, sprijinindu-se pe teoria informaţiei [4]. În lumina acestei teorii, analiza psihologică a oricărei activităţi trebuie să aibă în vedere doi factori : a) cerinţele sarcinii de efectuat, adică exigenţele sarcinilor de lucru şi b) atitudinile omului sau reacţiile lui faţă de aceste sarcini. În felul acesta, munca apare ca un sistem de răspunsuri la un sistem de semnale. Această precizare este de mare utilitate pentru învăţămîntul profesional şi tehnic, fiindcă din ea rezultă o sarcină importantă pentru cei care se ocupă de formarea viitorilor muncitori — necesitatea familiarizării elevilor atît cu semnalele care intervin în activitatea de producţie pentru care se pregătesc, cît şi cu reacţiile, răspunsurile cele mai economice şi eficiente la aceste semnale. Cercetările din ţara noastră care au fost efectuate în această direcţie, unele din ele cu vechime mai mare decît cele amintite mai sus [5], au scos în evidenţă că în desfăşurarea muncii la războiul de ţesut apar numeroşi stimuli, de natură luminoasă, tactilă, auditivă, olfactivă şi chinestezică, care devin semnale absolut necesare în conducerea procesului muncii. Dintre aceste semnale sînt menţionate pentru ilustrare doar cîteva. Astfel, oprirea războiului se poate semnaliza atît vizual, cît şi auditiv ; ruperea firului se semnalizează vizual sau tactil ; defectele de calitate pot atrage atenţia ţesătoarei prin semnale vizuale şi tactile ş.a.m.d.

Cercetătorii români citaţi au arătat că multe din operaţiile efectuate de ţesători în munca lor, chiar după un număr mare de repetări, se execută totuşi sub controlul special al conştiinţei muncitorilor, deci nu se automatizează total. Ţinînd seama de aceste considerente, cînd am introdus anumiţi algoritmi generali de lucru la tema *Lucrul efectiv la războiul de ţesut* [6], ne-am propus ca prin exerciţii speciale cu elevii claselor experimentale să perfecţionăm calitativ şi cantitativ operaţiile de muncă realizate de ei la războiul de ţesut. Consecinţa a fost că elevii claselor experimentale au ajuns la mai multă precizie şi rapiditate în efectuarea operaţiilor de muncă, fapt care ne-a îndreptăţit să considerăm că ei au ştiut cu mai multă precizie ce trebuie să efectueze şi cum trebuie să lucreze, deci au avut reprezentări mai clare asupra activităţilor pe care le-au desfăşurat. Mai mult, în situaţii noi de muncă, comparativ cu algoritmii daţi anterior, ei au izbutit să rezolve corect, în procente mai ridicate decît elevii claselor de control, probleme ridicate de astfel de situaţii de muncă.

---

[4] *Dr.* A. Ombredane et J. M. Faverge, *L'analyse du travail, facteur d'économie humaine et de productivité*, Presses Universitaires de France, 1955.

[5] I. Iancu, Gh. Zapan, C. Botez şi G. Cristian, *Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătoare*, în *Culegere de studii de psihologie*, Editura Acad. R.P.R., 1953.

[6] Petre Pufan şi Margareta Bontaş, *Observaţii asupra formării deprinderilor de planificare la elevii din şcolile profesionale textile*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1965.

Pe baza constatărilor făcute, am ajuns la concluzia că elevii școlilor profesionale textile simt nevoia de a fi în posesia unor formulări precise, a unor algoritmi de rezolvare a problemelor teoretice și practice, dar simpla comunicare a acestor algoritmi de către cadrele didactice nu este suficientă, fiindcă însușirea algoritmilor este destul de complexă, ea presupunînd interiorizarea acestora ca programe capabile să orienteze și să reglementeze procesele de rezolvare, în situațiile concrete, practice. Pentru aceasta, cadrele didactice care se ocupă de instruirea elevilor trebuie să intervină activ în însușirea algoritmilor de către elevi, demonstrînd în mod riguros modul cum se realizează fiecare etapă a lucrului, precum și aportul ei în procesul complex al rezolvării diferitelor sarcini. La această regulă generală adăugăm că supravegherea și îndrumarea de către profesori și maiștri-instructori este necesară și pentru faptul că trecerea elevilor de la cunoștințele teoretice la activitățile practice este legată de un adaos de detalii de ordin tehnic, de un plus de informații care țin de activitatea propriu-zisă de execuție.

Astfel, chiar la elevii care și-au însușit algoritmii generali ai lucrului la războiul de țesut a fost nevoie de intervenția maistrului-instructor pentru a li se atrage atenția asupra prevenirii fenomenului de rupere a firelor de urzeală și pentru fixarea cerințelor care trebuie respectate în această direcție. Dintre aceste cerințe menționăm :

1. Controlul permanent al stării firelor de urzeală.
2. Observarea și eliminarea la timp a firelor cu flame, noduri mari, capete lungi, fire străine etc.
3. Înlocuirea și descurcarea firelor încrucișate (înaintea lamelelor sau fusceilor).
4. Înlăturarea scamei formate la lamele, ițe și spată.
5. Controlul permanent al suveicilor (să nu prezinte asperități sau arcul slăbit, fusul să fie bine centrat etc.).
6. Controlul permanent al cocleților și spetei (să nu prezinte asperități și căsuțe deformate).
7. Supravegherea de ansamblu a funcționării corecte a războiului (în caz de defecțiuni, să fie oprit la timp războiul și să fie solicitat maistrul pentru remedierea defecțiunilor).
8. Observarea permanentă a suprafeței țesăturii și oprirea războiului cu rostul închis (spata să fie la o distanță de 2—3 cm de gura țesăturii) în cazul ruperii unui fir în urzeală.

Pentru a înlesni elevilor depistarea firelor rupte de urzeală, la războiul de țesut, am sistematizat apariția și manifestarea acestui fenomen în felul următor :

Faza I. Ruperea firului de urzeală între gura țesăturii și ultima iță.

Faza a II-a. Ruperea firului de urzeală între prima iță și ultima iță.

Faza a III-a. Ruperea firului de urzeală între prima iță și fuscei, lamele sau traversa de spate — în cazul cînd nu sînt fuscei.

Faza a IV-a. Ruperea firului de urzeală între fuscei sau traversa de spate și sulul cu urzeală.

De bună seamă că familiarizarea cu aceste faze nu se reduce la simpla lor memorare de către elevi. Pentru însuşirea conştientă şi temeinică este necesară provocarea intenţionată de către maistrul-instructor a unor situaţii, în timpul demonstraţiilor ce se efectuează pentru elevi la războiul de ţesut. Fiecare dintre elevii participanţi la astfel de demonstraţii trebuie să ajungă, după o perioadă de exerciţii în această direcţie, să depisteze cu corectitudine şi rapiditate fazele de rupere a firelor de urzeală, să indice cu precizie măsurile care trebuie luate şi să intervină cu promptitudine în legarea firelor rupte. În cercetările noastre referitoare la această problemă, am ajuns la concluzia că trebuie stăruit în munca cu elevii din şcolile profesionale textile nu numai asupra precizării fazelor de rupere a firelor de urzeală, ci şi asupra măsurilor corespunzătoare fiecărei faze, adică asupra operaţiilor şi mînuirilor specifice, necesare trecerii cu succes peste impedimentele ivite. În tabelul nr. 1 prezentăm atît operaţiile generale, comune, pentru legarea firelor rupte în urzeală, cît şi pe cele specifice fiecărei faze.

O problemă deosebit de importantă nu numai pentru pregătirea viitorilor ţesători, ci a tuturor categoriilor de muncitori este aceea a autocontrolului în muncă. Ne referim la ea, fiindcă s-a manifestat cu deosebită pregnanţă în însuşirea şi utilizarea algoritmilor de către elevii şcolilor profesionale textile de care ne-am ocupat. Cercetările privitoare la factorii care favorizează învăţarea au subliniat importanţa autocontrolului în procesul de formare a deprinderilor de muncă. La însuşirea oricărei activităţi, omul trebuie să participe activ, conştient, el trebuind să ia cunoştinţă permanentă de performanţele sale, precum şi de erorile săvîrşite.[7] Ţinînd seamă de această subliniere, am considerat că trebuie să ajutăm elevii claselor experimentale, indicîndu-le modalităţile de clasificare a defectelor care pot apărea în activitatea de ţesere, cauzele acestor defecte, precum şi metodele de remediere şi de cercetare. Indicaţiile necesare pentru rezolvarea acestor probleme au fost date elevilor în cadrul lecţiilor de instruire practică, folosindu-se ca material demonstrativ diferite mostre de ţesături, unele realizate corect, iar altele cu defecte. Procedînd astfel, am pus la dispoziţia elevilor atît sistematizarea defectelor care pot apărea în ţesătură, a cauzelor care le produc, precum şi a posibilităţilor de remediere. În cele ce urmează, prezentăm tabelele nr. 2 şi 3, care înfăţişează ajutorul despre care am vorbit, dat elevilor de către maiştrii-instructori şi de cercetătorii care semnează acest studiu.

Familiarizarea elevilor din clasele experimentale cu aceste indicaţii şi bineînţeles cu respectarea lor în procesul ţeserii n-a fost de loc uşoară, deoarece autocontrolul în muncă în scopul comparării ţesăturilor realizate cu cerinţele impuse de planul de producţie a cerut cu necesitate formarea la elevii noştri a anumitor calităţi. Între acestea, enumerăm: priceperea de a observa abaterea produselor, respectiv a ţesăturilor realizate, de la normele de producţie, în special de la cele referitoare la

[7] Gh. Zapan, *Cercetări cu privire la schimbarea stereotipului dinamic la om*, în *Studii de psihologie*, vol. II, Editura Acad. R.P.R., 1954.

Tabelul nr. 1

Fazele de legare a firului urzit	Mișcări comune celor 4 faze la înnodarea firului rupt în urzeală	Mișcări specifice fiecărei faze la înnodarea firului rupt în urzeală
Faza I	1. Oprirea războiului de țesut cu rostul închis.	a. Executarea mișcărilor comune pentru înnodarea firului rupt în urzeală de la punctul 1 pînă la 7 inclusiv. (Țesătoarea stă în fața războiului de țesut).
Faza a II-a	2. Stabilirea traseului firului rupt. 3. Înlăturarea capătului scămoșat. 4. Înnodarea firului rupt cu cel nou din rezerva de fire urzeală.	a. Separarea firului între cocleții ițelor. b. Controlul raportului de năvădire în cadrul căruia s-a rupt firul. c. Schimbarea cocletului dacă este rupt sau prezintă asperități. d. Năvădirea firului prin cocletul gol. e. Executarea mișcărilor comune de la punctul 2 pînă la 7 inclusiv.
Faza a III-a	5. Trecerea firului prin spată cu mîna dreaptă, iar cu stînga se indică spațiul (căsuța) unde se introduce firul. 6. Fixarea firului cu mîna sau suveica de rezervă, pentru a nu se retrage în timpul pornirii războiului (a mișcării vatalei). 7. Pornirea războiului de țesut și controlul țesăturii.	a. Se creează spațiul (traseul) firului rupt, începînd de la gura țesăturii, spată și ițe pînă la fuscei sau lamele. b. Țesătorul trece în spatele războiului de țesut. c. Execută mișcările comune de la punctul 3 și 4. d. Execută rostul, trecînd firul printre fuscei sau prin lamela liberă (dacă războiul este prevăzut cu dispozitivul de control al firelor de urzeală). e. Năvădește firul în cocleți și-l așază pe ramele ițelor. f. Trece din nou în fața războiului de țesut și execută operațiile comune de la punctele 5—6 și 7.
Faza a IV-a		a. Se creează spațiul (traseul) firului rupt, începînd de la gura țesăturii pînă la sulul cu urzeală. b. Se execută operațiile fazei a III-a, punctele b, c, d, e și f.

Tabelul nr. 2

A) Defecte în urzeală	B) Cauzele care le produc	C) Remedierea defectelor şi prevenirea lor
a. Fire de urzeală lipsă, întreruperea legăturii.	Funcţionarea defectuoasă, a dispozitivului cu lamele; oprirea cu întîrziere a maşinii pentru legarea firului rupt.	Verificarea dispozitivului cu lamele. Controlul riguros al ţesăturii în timpul lucrului.
b. Dungi în direcţia urzelii; fire de finete diferită.	Trecerea greşită a firelor prin cocleţi şi spată; amestecarea bobinelor la operaţia urzitului.	Controlul atent şi imediat al năvădirii firului. Înlocuirea firelor străine.
c. Flotări lungi ale firelor în urzeală.	Cocleţii cu orificii de dimensiuni diferite sau la înălţimi diferite. Tensionarea slabă a firelor înnodate, sau agăţarea firului de cocleţii iţei alăturate.	Aşezarea corectă a cocleţilor pe aceeaşi iţă. Controlul firelor slabe şi verificarea cocleţilor cu asperităţi.
d. Fire duble în urzeală.	Năvădirea dublă în acelaşi coclete, sau dublarea firelor la bobinat.	Controlul atent al năvădirii şi înlocuirea firului dublu.
e. Cuiburi în ţesătură.	Ruperea mai multor fire în urzeală; scame ce prind un grup de fire; noduri cu capete lungi.	Scoaterea defectului, legarea firelor şi năvădirea corectă. Curăţirea de scame.
f. Margini defecte, găuri în marginea ţesăturii, sau rularea marginilor după procesul finisării ţesăturii.	Tensiunea prea mare sau prea slabă a firelor de margine. Lipsa de sincronizare a bătăii suveicii cu deschiderea rostului. Năvădirea greşită a firului de margine. Funcţionarea defectuoasă a întinzătorilor, sau montarea greşită a lor.	Adaptarea desenului legăturii de margine celui din fondul ţesăturii. Corelarea desimii firelor din margine cu cea din fondul ţesăturii. Verificarea curelei braţului de bătaie. Controlul năvădirii din margine.
g. Ruperea în masă a firelor de urzeală.	Rămînerea suveicii în rost, funcţionarea incorectă a mecanismului cu bătaie. Introducerea greşită a suveicii în casetă. Fusul suveicii nu este bine centrat, sau slăbirea arcului acestuia. Pornirea necorespunzătoare a maşinii.	Reglarea mecanismului cu bătaie. Introducerea corectă a suveicii în casetă, controlul suveicii. Pornirea corectă a maşinii.

Tabelul nr. 3

A) Defecte în bătătură	B) Cauzele care le provoacă.	C) Remedierea defectelor şi prevenirea lor.
Fire lipsă, fire pereche (duble), legătura întreruptă sau greşită, desenul schimbat.	Alegerea rostului nu se face corect, mecanismul furculiţă defect; greşeală la cartelele pentru legătură.	Scoaterea defectului şi alegerea corectă a rostului. Verificarea mecanismului de control al bătăturii şi al cartelelor.
Rărituri în bătătură.	La războaiele cu regulator pozitiv, clicheţul extensibil nu funcţionează sau urzeala se debitează defectuos. La războaiele cu regulator negativ, cînd se lucrează cu mecanism automat de căutare a rostului la ţesături rare.	Controlul riguros al dispozitivelor după caz: regulatorul pozitiv sau negativ şi mecanismul de căutare a rostului.
Dungi în bătătură cu desimi mari.	La războaiele cu regulator pozitiv, cînd urzeala e slăbită mult sau mecanismul de debitare al urzelei este defect. La războaiele cu regulator negativ, cînd furculiţa nu funcţionează şi războiul nu se opreşte la ruperea firului în bătătură.	Slăbirea corespunzătoare a urzelei după scoaterea defectului. Verificarea mecanismului furculiţă, după scoaterea defectului pe porţiunea respectivă.
Dungi succesive cu rărituri şi desimi pronunţate.	Funcţionarea defectuoasă a regulatorului ţesăturii şi al urzelii, uzarea lagărului bielei şi al axului vatalei, reglarea greşită a clicheţilor de la regulatorul sulului cu ţesătura etc.	Scoaterea defectului şi controlul mecanismelor şi dispozitivelor care cauzează defectul (jocul mare al spetei, regulatorul urzelei şi ţesăturii, greutăţile frînei, clicheţii şi contraclicheţii regulatorului de ţesătură).
Flotări mari ale firelor de bătătură.	Slăbirea curelelor de legătură a iţelor; poziţia întinzătorilor prea ridicată sau prea coborîtă, întinderea variabilă a firelor în urzeală. Lipsa sincronizării între deschiderea rostului şi lansarea suveicii în rost.	Scoaterea defectului, reglarea trecerii corespunzătoare a suveicii în rost, legarea corectă a curelelor la iţe, poziţia corectă a întinzătorilor.
Circei sau bucle (ochiuri) ale firelor de bătătură.	Torsiunea prea mare a firelor în bătătură, frînarea slabă a firului în suveică, sau a suveicii în casetă; densitatea mică a înfăşurării firelor pe canetă. Bătaia puternică a suveicii, greutăţi necorespunzătoare la furculiţă.	Controlul riguros al suveicii, frînarea corespunzătoare a firului şi suveicii în casetă, a canetelor, reglarea intensităţii bătăii (cureaua picherului).

calitatea produselor ; stabilirea caracterului și gradului diferitelor abateri ; intervenția promptă a elevilor în muncă, pentru soluționarea situațiilor necorespunzătoare.

Dificultatea cea mai mare vine de pe urma faptului că elevii trebuie să perceapă și să aprecieze indicii dați de noi în desfășurarea muncii la războiul de țesut fără întreruperea ei, numai pe baza datelor oferite de organele de simț, în special de văz, tactil și chinestezic. Părerea noastră este că pentru însușirea acestor indici este nevoie de experiență în muncă din partea elevilor, dar și de îndrumare din partea celor care conduc practica. Ne îngăduim să spunem că procedeul utilizat în atelierele unor școli profesionale textile de a controla și a aprecia acțiunile elevilor în muncă și gradul de însușire a deprinderilor profesionale necesare doar prin simpla apreciere a rezultatelor muncii lor, adică a cantității și calității țesăturilor realizate de elevi, nu este suficient. Motivul care ne determină să susținem acest lucru este următorul : elevii nu sînt totdeauna în stare să controleze și să aprecieze dacă acțiunile îndeplinite de ei sînt corecte și dacă aplică rațional procedeele de lucru indicate. Subliniind acest fapt, nu ne gîndim neapărat că ar trebui să se intervină mereu pentru a li se corecta elevilor orice greșeală, fiindcă dacă s-ar proceda în acest fel n-ar putea fi dezvoltată independența în muncă a elevilor, însă maistrul-instructor trebuie să urmărească cu atenție acțiunile fiecărui elev și să ajute în mod diferențiat la corectarea greșelilor comise.

Prima concluzie care se desprinde din prezentarea materialului strîns de noi în școlile profesionale textile, cu privire la folosirea algoritmilor în instruirea elevilor, este aceea că însușirea profesiunii de țesător presupune o activitate mult mai complicată decît însușirea unor algoritmi. Asimilarea de către elevi a acestor scheme mintale de rezolvare a unor situații de muncă fiind totuși prețioasă și necesară, trebuie să fie în atenția celor care conduc procesul de instruire a elevilor din școlile profesionale și de asemenea în preocupările elevilor din aceste școli, însă cu obligativitate această însușire trebuie să se efectueze prin intermediul înțelegerii ei de către elevi. Înțelegerea trebuie să joace un rol însemnat nu numai în făurirea și folosirea algoritmilor, ci și în descifrarea naturii diferitelor sarcini de muncă, în descoperirea asemănărilor și deosebirilor dintre aceste sarcini de muncă, precum și în adoptarea unei soluții sau alteia pentru rezolvarea lor.

Pentru îndeplinirea acestor deziderate este necesar ca elevii să fie conduși metodic atît în descoperirea conținutului obiectiv al algoritmilor și a succesiunii operațiilor componente cît și în înțelegerea transformărilor pe care le suportă aceste operațiuni în cursul rezolvării diferitelor sarcini de muncă.

Această acțiune este deosebit de utilă, fiindcă priceperea elevilor de a aplica în practică cunoștințele dobîndite și algoritmii însușiți se manifestă sub forma capacității de a acționa corect în condiții modificate de muncă. Această necesitate a fost subliniată de mai multe ori în cuprinsul articolului de față, arătîndu-se că atît în unele activități premergătoare țeserii (năvădirea), cît și în lucrul efectiv la războiul de

țesut, există numeroase verigi, momente ale muncii, care nu pot fi rezolvate prin simpla aplicare a algoritmilor generali de lucru.

Exersarea elevilor în cunoașterea și rezolvarea diferitelor probleme practice, specifice profesiunii de țesător, constituie una din condițiile importante ale educării gîndirii acestor elevi, ale formării unor însușiri, ca priceperea de a lua în considerație și de a analiza condițiile de muncă și de a-și motiva judecățile, restructurîndu-le pe măsura schimbării condițiilor. Ca mijloace de verificare a modului de gîndire a elevilor în procesul rezolvării diferitelor sarcini practice recomandăm următoarele procedee :

a. Relatarea verbală asupra lucrului efectuat (trebuie cerut elevilor să expună raționamentele care dirijează acțiunile lor de muncă).

b. Argumentarea rezultatelor diferitelor acțiuni. Elevii trebuie să fundamenteze corectitudinea acțiunilor întreprinse de ei în muncă și modul de îndeplinire a diferitelor operații. În felul acesta, procesul de gîndire este obiectivat și cadrul didactic care conduce procesul de instruire al elevilor are posibilitatea să stabilească în ce măsură elevii au înțeles principiile logice ale diferitelor operații de muncă.

c. Descoperirea greșelilor atît în lucrările proprii — respectiv țesăturile realizate de fiecare elev — cît și în lucrările altora. Totodată, este bine să se ceară elevilor să explice cauzele greșelilor depistate și măsurile care trebuie luate, în timpul lucrului, pentru evitarea lor.

Procedîndu-se astfel, este activizată, într-un grad însemnat, gîndirea elevilor și în același timp cadrele didactice care se ocupă de instruirea practică a elevilor își dau seama mai ușor de dificultățile întîmpinate de elevi în activitatea practică desfășurată și pot să intervină la timp pentru lichidarea lor.

ПРИМЕНЕНИЕ АЛГОРИТМОВ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

(Резюме)

На основе проведенных исследований авторы пришли к выводу о том, что учащиеся профессиональных школ нуждаются в алгоритмах для решения теоретических вопросов, специфичных профессии ткача. Простое сообщение этих алгоритмов преподавателями не является эффективным, так как усвоение алгоритмов представляет собой сложный процесс интериоризации этих программ действий.

Для успешного решения этого вопроса преподаватели должны творчески и активно подойти к учебному процессу, демонстрируя учащимся как осуществляется каждый этап работы. Авторы подчеркивают, что наблюдение за работой учащихся и руководство этим процессом необходимы и потому, что переход от теоретических знаний к практическим работам связан с прибавлением указаний технического порядка.

RECHERCHES CONCERNANT L'UTILISATION DE CERTAINS ALGORITHMES EN VUE DE L'INSTRUCTION PRATIQUE DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

(Résumé)

S'appuyant sur les recherches effectuées, les auteurs en sont arrivés à conclure que les élèves des écoles professionnelles textiles sentent le besoin de posséder quelques formulations précises, quelques algorithmes qui les aident à résoudre les problèmes théoriques et pratiques, spécifiques au métier de tisserand. La simple communication de ces algorithmes, faite par les enseignants, n'est point suffisante car leur assimilation, assez complexe ,exige l'intériorisation des algorithmes en tant que programmes appelès à orienter et à réglementer les processus résolutoires dans les situations concrètes et pratiques.

A cette fin, les enseignants qui s'occupent de l'instruction des élèves dans les écoles professionnelles textiles doivent intervenir activement en vue de l'assimilation des algorithmes par les élèves, démontrant rigoureusement comment il faut accomplir chaque étape du travail et précisant son apport au processus complexe de l'accomplissement des différentes tâches. Les auteurs affirment aussi que la surveillance et l'orientation des élèves s'avèrent d'autant plus nécessaires que le passage des connaissances théoriques aux activités pratiques entraîne un supplément de détails d'ordre technique et d'informations qui tiennent de l'activité proprement dite d'exécution.

RESEARCH ON THE USE OF ALGORITHMS IN THE PRACTICAL TRAINING OF PUPILS OF VOCATIONAL SCHOOLS

(Abstract)

Specialized research in the area point to the necessity of giving the pupils of textile vocational schools a body of algorithms chiefly required in a weaver's profession for the solution of theoretical and practical problems. It has aptly been observed that it is not enough for the teaching staff to teach these algorithms to their pupils, as these must become sort of ingrained programs capable of orienting the procedures of solving some given concrete problems. Consequently, the teaching staff responsible for the training of pupils in the textile vocational schools must take an active part in the process of getting pupils familiar with algorithms by demonstrating what algorithms can do in the complex process of carrying out certain tasks, and the way each stage of work is to be covered. Supervising and guiding pupils is also made imperative by the passage of pupils from theoretical knowledge to practical activities which often requires further technical notions that can only be assimilated in the process of work proper.

George Coșbuc și oamenii școlii

Conf. univ. I. CREMER
Universitatea București

Legătura lui G. Coșbuc cu oamenii școlii a fost și directă, nu numai indirectă, prin opera sa clasică, plină de vigoare și optimism. Și asta, deoarece, în timpul vieții, G. Coșbuc s-a apropiat, deseori, cu înțelegere și dragoste de munca oamenilor școlii, pe care s-a străduit s-o cunoască cît mai bine, s-o ajute ori de cîte ori s-a ivit prilejul.

După cum se știe, primele versuri și le-a văzut Coșbuc tipărite în 1884, în „Calendarul pedagogic pe anul ordinariu 1885", editat la Gherla, pentru uzul învățătorilor transilvăneni. Ulterior, G. Coșbuc va colabora bucuros și la alte publicații cu caracter școlar: Amicul tinerimii, Școala română, Almanachul învățătorilor și învățătoarelor din România etc. În unele materiale apărute în diferite publicații, va pune și probleme referitoare la școală sau la educația tineretului. Pentru scurt timp, în anul 1890, a exercitat și munca de profesor la Institutul de fete „Educația română", condus de Elisa Manliu [1]. În aceeași vreme, colaborează intens la întocmirea unor manuale școlare, activitate la care se va reîntoarce cu rîvnă și mai tîrziu, în decursul vieții sale.

Cea mai rodnică și mai îndelungată contribuție pentru ajutorarea oamenilor școlii și-o va aduce, însă, G. Coșbuc în cadrul relațiilor sale cu Casa Școalelor.

În martie 1902, G. Coșbuc — probabil la propunerea lui Spiru C. Haret care îl aprecia mult — solicită postul de șef de birou al corespondenței și al personalului în administrația Casei Școalelor [2], post ce îi este acordat prin Decretul nr. 1144 din 23 martie 1902. Ca șef de birou — referendar, controlor al cercurilor culturale sau șef al activității extrașcolare — G. Coșbuc va face în continuare, pînă la moartea sa, mereu parte din personalul administrativ al Casei Școalelor.

În această îndelungată activitate extrapoetică, G. Coșbuc a dăruit pasiune, timp și energie pentru a ajuta, într-un fel sau altul, școala și pe slujitorii ei ca să-și îndeplinească tot mai eficace rostul de a contribui la ridicarea nivelului cultural și material al poporului, deoarece socotea că „poporul n-are alt mijloc de cultură decît școala" [3]. În acest sens, ne permitem să citîm emoționantul elogiu postum, pe care i l-a adus fostul lui șef ierarhic, M. Popescu, administratorul Casei Școalelor, într-un referat în care propunea conducerii ministerului numirea unui nou funcționar în postul rămas vacant prin moartea lui Coșbuc: „Locul de șef al activității extrașcolare l-a ocupat pînă la moartea sa neuitatul poet și literat G. Coșbuc. Activitatea lui a fost deosebit de rodnică pentru Casa Școalelor și a enumera tot ce a făcut ar fi să încep cu primele semne de viață ale acestei activități. Destul e să spun că mintea sa limpede, cunoștințele sale vaste și agerimea condeiului său, toate

---

[1] Leandru, *Coșbuc funcționar*, în „Tribuna poporului", Arad, An. V, 17/30 iulie, 1901.

[2] Arhivele Statului, București, Fond Casa Școalelor, Anul 1902, Dosar nr. 3.

[3]. Mss. Academia Republicii Socialiste România, Fond Coșbuc, mapa VII, Mss. 3 a-b.

aceste daruri le-a pus cu prisosinţă în serviciul acestei instituţii"[4].

Munca aceasta, intensă şi migăloasă, făcută cu adîncă şi sinceră convingere, i-a dat neîndoielnic şi multe satisfacţii, deoarece a avut prilejul să îmbrăţişeze aspecte şi domenii de acţiune directă care îl făceau util poporului său. A desfăşurat o bogată activitate: a colaborat la trierea şi elaborarea unor manuale şcolare; a participat la acţiunea de îmbunătăţire a muncii învăţătorilor rurali în cadrul cercurilor culturale; a citit cărţi şi manuscrise pentru a referi asupra valorii lor în scopul înzestrării bibliotecii rurale sau secundare pe atunci abia înfiinţate; a tradus şi a făcut să apară lucrări cu caracter pedagogic destinate îmbogăţirii bibliotecii pedagogice a cadrelor didactice ş. a. Deoarece despre această multiplă activitate s-a scris extrem de puţin şi de cele mai multe ori fragmentar şi incomplet, vom încerca, în continuare, să conturăm mai precis şi mai cuprinzător aceste momente din viaţa lui G. Coşbuc, utilizînd, în acest scop, şi unele materiale inedite.

★

Una din preocupările constante şi pasionante a lui Coşbuc a fost acea referitoare la problemele limbii româneşti, pe care s-a străduit mereu s-o dezvolte, s-o îmbogăţească. În acţiunea comună pe care socotea că trebuie s-o ducă literaţii, forurile oficiale etc. pentru cultivarea limbii, Coşbuc rezervă şcolii un loc de seamă: „Şcolile, fără îndoială, scria el, sînt un uriaş propovăduitor al unităţii limbii, ele ajută şi la cultivarea ei..."[5].

Pentru a realiza acest obiectiv, şcoala trebuie, însă, printre altele, să fie înzestrată cu manuale şcolare adecvate. Dacă literatura didactică va fi scrisă de oameni nepricepuţi, remarca Coşbuc, ea va fi departe de a contribui la fixarea şi dezvoltarea limbii literare. Soluţia pozitivă pe care o propune Coşbuc este ca literatura poetică, scriitorii, să se apropie de literatura didactică, „s-o ia de mînă şi s-o conducă"[6]

Nu numai prin vorbe, ci şi prin fapte a căutat Coşbuc să înfăptuiască acest deziderat mereu actual, participînd la diferite comisii oficiale pentru trierea manualelor şcolare sau aducînd contribuţia panei sale scriitoriceşti la elaborarea altora[7].

---

[4] Arhivele Statului, Bucureşti, Fond Casa Şcoalelor, Anul 1919, Dosar nr. 1.

[5] G. Coşbuc, *Despre literatură şi limbă*, Bucureşti, 1960, p. 125.

[6] Idem, p. 92.

[7] Deoarece în recenta lucrare *George Coşbuc — Bibliografie* — de G. Scridon şi I. Domşa, Buc., 1965, bibliografia manualelor şcolare la care a colaborat G. Coşbuc este dată incomplet şi cu unele inexactităţi, prezentăm, mai jos, lista completă a acestor cărţi şcolare:

— *Istoria antică în biografii* de Dr. Barbu Constantinescu. Din iniţiativa şi cu ajutorul profesorilor asociaţi: Dr. Barbu Constantinescu, Dim. Aug. Laurian, Th. D. Speranţia, George Coşbuc, G. P. Constantinescu, şi Calistrat Orleanu, Bucureşti, 1890.

— *Carte românească de citire* de Dr. Barbu Constantinescu. Din iniţiativa şi prin sprijinul profesorilor asociaţi: Dr. B. Constantinescu, Th. D. Speranţia, G. Coşbuc, G. P. Constantinescu şi Calistrat Orleanu, Ed. I, Ploieşti, 1890 (Partea II—III, Ploieşti, 1891).

— *Noul abecedar românesc* de Dr. Barbu Constantinescu. Din iniţiativa şi cu ajutorarea profesorilor asociaţi: Dr. B. Constantinescu, Th. D. Speranţia, G. Coşbuc, G. P. Constantinescu şi Calistrat Orleanu, Ploieşti, 1891 (în două ediţii: una simplă, alta cu ilustraţii).

— *Carte de citire pentru şcolile secundare şi profesionale* de A. Vlahuţă şi G. Coşbuc, Partea I, Bucureşti, 1902.

— *Carte de citire pentru divizia a II-a rurală* de G. Coşbuc, G. N. Costescu, G. A. Dima şi G. Stoinescu, Ed. I, Buc., 1908, (Ed. a II-a, Buc., 1910).

— *Carte de citire pentru divizia a III-a rurală, anul al II-lea* de G. Coşbuc, G. N. Costescu, G. A. Dima şi G.

Comisia de triere a manualelor şcolare scoase la concurs, din care făcea parte şi G. Coşbuc, şi-a desfăşurat activitatea în primăvara anului 1902, ca urmare a deciziei din 24 mai 1901, dată de ministrul instrucţiei, Spiru C. Haret [8], în vederea introducerii unui singur abecedar şi a unei singure cărţi de citire în toate şcolile primare publice, începînd cu anul şcolar 1902/1903. Monopolizarea cărţilor şcolare, pe care o iniţia pe atunci Haret, urmărea un dublu obiectiv: a) elaborarea unor manuale mai bune, care să ajute la uniformizarea conţinutului învăţămîntului atît în şcolile urbane, cît şi în cele rurale şi b) ieftinirea cărţii şcolare prin înlăturarea concurenţei exagerate dintre diferiţi autori de manuale. Pentru a-şi desfăşura în bune condiţii activitatea, comisia amintită — formată din 10 institutori, sub preşedinţia lui D. Aug. Laurian — s-a subdivizat în mai multe subcomisii. Subcomisia a doua, la care participa Coşbuc, a cercetat cu atenţie, făcînd observaţii minuţioase, un număr de 14 manuale, din cele 39 prezentate la concurs, alegînd două ca mai bune întocmite, în vederea acceptării lor pentru premii oferite de minister [9].

G. Coşbuc aducea în munca comisiei nu numai aportul unui literat cunoscut şi preţuit, ci şi experienţa didactică a unui vechi coautor de manuale şcolare primare, apreciate călduros de oamenii şcolii [10]. Încă în urmă cu 12 ani, în 1890, G. Coşbuc, venit de curînd din Transilvania la Bucureşti, a devenit colaborator apreciat la elaborarea a trei manuale şcolare (un abecedar, o carte de citire şi un manual de istorie antică), editate de un grup de profesori cu experienţă, în frunte cu pedagogul Barbu Constantinescu, directorul Şcolii Normale a Societăţii pentru învăţătura poporului român, din Capitală. Într-o scrisoare trimisă tatălui său la Hordou, în septembrie 1890, tînărul poet, coautor de manuale, relata faptul cu mîndrie: „Este o societate de profesori, între care sînt şi eu; scopul societăţii este să se facă pentru şcoli cărţi nouă şi bune" [11]. Manualele apărute „din iniţiativa şi prin sprijinul profesorilor asociaţi" — precum se indică pe coperta din faţă — nu precizau, prin semnătură, contribuţia fiecărui coautor. Totuşi, numeroase versuri sau texte în proză au putut fi identificate de cerce-

---

Stoinescu, Ed. I. Craiova, Buc., 1908 (Ed. a II-a, Ploieşti, 1910).

— *Carte de citire. Clasa a IV-a primară urbană.* De G. Coşbuc, G. N. Costescu, G. A. Dima şi G. Stoinescu, Ed. I, Ploieşti, 1908 (Ed. a II-a, 1909; Ed. a III-a, 1910).

— *Carte de citire pentru clasa a III-a urbană.* De G. Coşbuc, G. N. Costescu, G. A. Dima şi G. Stoinescu, Craiova, 1909.

— *Carte de citire pentru clasa a II-a primară urbană.* De G. Coşbuc, G. N. Costescu, G. A. Dima şi G. Stoinescu, Ed. a III-a, Buc., 1910.

— *Carte de citire pentru clasa a II-a primară urbană.* De G. Coşbuc, G. A. Dima, D. D. Pătrăşcanu, Spiridon Popescu, V. Stroescu şi Ilie Lupu, Ed. a. IV-a, Buc., 1913 (Ed. a V-a, 1916).

— *Carte de citire pentru clasa a III-a primară urbană.* De G. Coşbuc, G. A. Dima, D. D. Pătrăşcanu, Spiridon Popescu, V. Stroescu şi Ilie Lupu, Ed. a II-a, Buc., 1913.

— *Carte de citire pentru clasa a IV-a primară urbană.* De G. Coşbuc, G. A. Dima, D. D. Pătrăşcanu, Spiridon Popescu, V. Stroescu şi Ilie Lupu, Ed. I, Buc., 1913.

[8] Spiru C. Haret, *Raport asupra activităţii Ministerului Instrucţiei publice şi cultelor*, Buc., 1903, p. 56.

[9] Arhivele Statului, Buc., An. 1902, Dir. I, Dosar nr. 94.

[10] Despre activitatea lui G. Coşbuc, ca autor de manuale şcolare, să se vadă mai pe larg în: I. Cremer, *Scriitorii noştri clasici şi problemele şcolii*, Buc., 1956, p. 203—211 şi I. Negoescu, *G. Coşbuc, autor de manuale didactice* (în volumul *Limbă şi literatură*, Buc., 1951, nr. 5, p. 267—280).

[11] Monahu George, *Din corespondenţa lui Coşbuc cu familia* (în „Tribuna Ardealului", Cluj, 19 aprilie 1941).

tători, unele datorită reproducerii lor ulterioare de către Coşbuc, sub semnătură, în alte manuale şcolare, iar altele, prin factura lor tipic coşbuciană. Amintindu-şi, peste cîţiva ani, de versurile scrise pentru aceste manuale, G. Coşbuc va consemna cîteva interesante şi judicioase observaţii privind creaţia literară destinată copiilor: „Am încercat şi eu odată, scria Coşbuc, să fac versuri pentru copiii de şcoală. Am scris multe şi le-am îndesat pe toate într-o carte de citire. Ştiu deci, din experienţă, cît de anevoioasă e munca să cauţi subiecte uşoare ca să le tratezi uşor, scoborîndu-te la nivelul intelectual al copilului şi încordîndu-te să-i imitezi noima gîndirii şi gustul exprimării lui" [12].

Înfăţişînd viu şi colorat un conţinut adecvat şi utilizînd cu măiestrie o tehnică poetică variată şi atractivă pentru cei mici, multe din versurile pentru copii scrise de Coşbuc pentru manualele şcolare îşi păstrează prospeţimea lor artistică-educativă, fiind reproduse mereu în diferite cărţi de citire pentru primele clase elementare. Apreciind pozitiv această activitate didactică a lui Coşbuc, G. Călinescu nota că poetul din Hordou a fost „creatorul la noi al poeziei pentru copii" [13]. În 1908, Coşbuc participă din nou la întocmirea unor manuale pentru cursul primar, fiind în fruntea unui colectiv de autori, compus din profesorul de ştiinţe naturale G. A. Dima şi institutorii G. N. Costescu şi G. Stoinescu. Şi de astă dată, G. Coşbuc introduce în circuitul literaturii didactice numeroase versuri şi texte în proză scrise de el anume în acest scop, precum şi unele din poeziile sale apărute anterior în volum şi reproduse integral, prescurtate sau cu unele mici modificări adecvate. Cărţile de citire pentru clasele a II-a, a III-a şi a IV-a ale lui Coşbuc şi ale colaboratorilor săi obţin premiul întîi la concursul pentru cărţile de citire monopolizate, instituit de minister, primind aprecieri elogioase din partea comisiei oficiale, prezidate de G. Bogdan-Duică [14].

În pofida unor accente mistico-religioase sau filomonarhice, cărţile de citire ale lui Coşbuc şi colaboratorilor săi au marcat un însemnat pas mai departe pe drumul dezvoltării literaturii noastre didactice. Faţă de manualele existente pe atunci, ele aduceau un spor de strădanie în vederea legării conţinutului bucăţilor de viaţă, de îndeletnicirile practice ale ţărănimii, îndeosebi. O exprimare simplă, clară, pe alocuri plastică şi atractivă pentru copiii de vîrsta respectivă, precum şi permanenta grijă de a realiza o educaţie patriotică sănătoasă a tineretului constituiau, de asemenea cîteva din însuşirile pozitive ale acestor manuale, mult apreciate de oamenii şcolii de pe atunci.

Cîţiva ani mai tîrziu, în 1913, folosind, în genere, multe din materialele apărute în manualele sale anterioare, G. Coşbuc devine coautorul unor noi cărţi de citire pentru clasele a II-a a IV-a primare, fiind în fruntea unui colectiv mai larg, format din literaţi (scriitorii D. D. Pătrăşcanu şi Spiridon Popescu) şi cadre didactice (profesorul G. A. Dima şi institutorii V. Stroescu şi I. Lupu). Presa timpului, cadrele didactice de curs primar au primit cu multă căldură acest dar făcut şcolii româneşti. Într-o revistă a timpului, cărţile de citire amintite sînt considerate drept un eveniment important pentru dezvoltarea literaturii noastre didactice: „Ca să dea un impuls literaturii didactice, marele poet Coşbuc, prozatorul Pă-

[12] Sergiu Cujbă, *Povestiri din copilărie*, Buc., 1896, *Prefaţă* (scrisă de Coşbuc).

[13] G. Călinescu, *Istoria literaturii române*, Buc., 1941, p. 519.

[14] Sub titlul *Cărţile de citire de curs primar*, în „Revista generală a învăţămîntului". An. IV, p. 3—14, a fost publicat integral raportul elogios al comisiei pentru concurs.

trăşcanul şi vigurosul scriitor Spiridon Popescu, împreună cu cîţiva din cei mai preţuiţi autori de cărţi didactice de pînă acum, au alcătuit o serie de cărţi didactice pentru cursul primar, realizînd astfel un gînd de educaţie naţională cu modestele instrumente ale învăţămîntului elementar" [15]. Apropierea tot mai strînsă de A. Vlahuţă, împreună cu care scoate în 1901 revista „Semănătorul" şi care îi era coleg de birou la Casa Şcoalelor, îl face pe Coşbuc să accepte bucuros însărcinarea dată de Spiru C. Haret de a întocmi în colaborare cu autorul *Romîniei pitoreşti* un manual de lectură literară, apărut, în 1902, sub titlul modest: *Carte de citire pentru şcolile secundare şi profesionale*. Lucrarea celor doi literaţi era, însă, în realitate, o realizare cu totul marcantă în ceea ce priveşte predarea lecturii literare. Ei au izbutit să întocmească o carte de lectură care, ţinînd seama de vîrsta elevilor, să contribuie cît mai puternic la dezvoltarea patriotismului în inimile fragede ale tinerimii. „Călăuziţi de această idee — se spune în prefaţa manualului — ei au căutat să aleagă din frumoasa şi bogata noastră literatură, bucăţi de acelea, cari nu numai prin limba-n care sînt scrise, ci prin cuprinsul lor mai ales, prin duhul patriotic de care sînt însufleţite, să se vadă că sînt izvorîte din simţirea şi din viaţa neamului nostru, bucăţi în cari graiul, gîndirea şi sentimentele româneşti să fie înfăţişate prin tot ce au într-adevăr mai ales, mai sănătos şi mai înălţător în ele" [16].

Multe din manualele şcolare la care a colaborat Coşbuc, apărute în cîteva ediţii, au vehiculat masiv, ani şi ani de zile, gîndurile şi sentimentele înalte ale poetului, în rîndurile a zeci de generaţii. În mare măsură, ele au ajutat şcoala şi pe oamenii şcolii în opera de educaţie a tineretului.

Ca salariat al Casei Şcoalelor, G. Coşbuc s-a preocupat cu mult interes de activitatea cercurilor culturale ale învăţătorilor. Încă de la înfiinţarea lor oficială, Spiru C. Haret a luat tot felul de măsuri organizatorice în vederea îmbunătăţirii organizării şi activităţii acestor centre de propagandă culturală. În acest sens, la 28 oct. 1902, printr-o adresă oficială a Casei Şcoalelor, G. Coşbuc şi A. Vlahuţă — funcţionari ai acestei instituţii — au fost rugaţi să participe la şedinţele cercurilor culturale din ţară, „pentru a mări importanţa lor în ochii sătenilor, şi chiar a învăţătorilor", după cum scrie Haret [17]. În adresa amintită, cei doi scriitori sînt rugaţi, de asemenea, să ţină personal conferinţe sătenilor cu prilejul vizitelor lor la şedinţele cercurilor culturale din ţară.

G. Coşbuc participă cu multă tragere de inimă la această acţiune de îndrumare a muncii învăţătorilor. Cîteva rapoarte păstrate ne dezvăluie itinerariul şi activitatea sa de ajutorare a învăţătorilor şi a maselor ţărăneşti. La 18 noiembrie 1902, îl găsim în judeţul Neamţ [18]. Cîteva zile mai tîrziu, în aceeaşi lună, vizitează cercurile culturale din judeţul Rîmnicul-Sărat [19]. În lunile ianuarie şi februarie 1903, timp de 8 zile, participă la şedinţele cercurilor culturale din Buzău (26 ian. şi 20 febr.), Prahova (9 febr.), Tg. Jiu (16 şi 17 febr.), Turnu Severin (18 febr.) şi Muscel (23 şi 24 febr.) [20].

---

[15] „Flacăra", An. II, 14 sept. 1913.

[16] A. Vlahuţă şi G. Coşbuc, *Carte de citire pentrù şcolile secundare şi profesionale*, Partea I, *Prefaţă*. Buc., 1902.

[17] Spiru C. Haret, *Raport asupra activităţii Ministerului Instrucţiei publice şi al cultelor*, Bucureşti, 1903, p. 151.

[18] G. T. Kirileanu, *Un raport al poetului G. Coşbuc despre cîteva şcoli din judeţul Neamţ* (în Revista „Apostolul", nr. 3—4, martie—aprilie, 1940).

[19] Mss. Acad. Republicii Socialiste România, Fond Coşbuc — Mapa VIII — Acta 4.

[20] Arhivele Statului, Buc., — Fond Casa Şcoalelor — An. 1903, Dosar nr. 6.

Desfăşoară pe teren o activitate multiplă, depăşindu-şi, uneori, obligaţiile. În satul Rădiu, din jud. Neamţ unde ajunge noaptea, roagă pe primar să-i adune imediat pe ţărani la primărie. Le vorbeşte cu însufleţire şi izbuteşte să-i convingă de necesitatea ridicării, prin contribuţii benevole, a unui local de şcoală. În alt sat din acelaşi judeţ (Ruseni, comuna Bălăeşti), verifică scriptele societăţii economice locale, condusă de învăţător. La Slobozia-Ciorăşti, jud. Rîmnicul-Sărat, asistă atît la şedinţa intimă, cît şi la cea publică a cercului cultural. Constatînd că, în şedinţa publică, conferenţiarii vorbeau prea repede, folosind un limbaj neadecvat, le atrage atenţia „să nu mai vorbească păsăreşte, să nu caute a face fraze, ci să se apropie de sintactica simplă şi frîntă a vorbirii sătenilor şi, dacă pot, să vorbească în graiul local al satului". În satele Bogza, Caiata şi Sihlea din acelaşi judeţ, s-a interesat de atelierul de rogojini al şcolii, de grădinile şcolare, de modul cum se preda lucrul manual, de biblioteca învăţătorilor, nu numai de cea oficială, ci şi de biblioteca lor particulară. Problema bibliotecii personale a învăţătorului, a lecturii individuale a acestuia, o socoteşte de mare importanţă, „asta mi se pare, scrie Coşbuc, o chestiune aproape vitală pentru noi". Le recomandă cărţi literare utile. Mai mult încă. În unele şcoli, se interesează şi de cîntecele ce se cîntă cu elevii, „pentrucă — precum arăta Coşbuc — în punctul acesta stăm cam rău". Pentru a constata nivelul de pregătire a elevilor şi a învăţătorilor, din dorinţa de a ajuta la îmbunătăţirea muncii instructiv-educative în şcoală, Coşbuc asistă la lecţii (satul Bogza, jud. Rîmnicul-Sărat) sau ţine personal lecţii: „Am făcut însumi lecţii de istorie naţională în şcoală, scrie într-un raport înaintat ministerului, ca să arăt învăţătorilor cum poţi aduna pe lîngă un sîmbure atîtea cunoştinţe de care avem nevoie, pentru ca să ne înţelegem rostul şcoalei româneşti" [21]. Se înţelege că, la anumite cercuri culturale, a ţinut el însuşi conferinţe publice sătenilor, ca model concret pentru învăţătorii-conferenţiari [22]. Pentru ca un număr cît mai mare de învăţători să-i asculte poveţele, adună, la cercul cultural pe care îl vizitează, învăţători şi de la cercurile culturale vecine [23]. Contactul cu terenul, discuţiile cu învăţătorii, cunoaşterea directă a problemelor şi a muncii acestora, îi furnizează noi sugestii pentru o mai bună activitate a cercurilor culturale. Pe baza lor, face propuneri pozitive lui Haret. Astfel, într-un raport din februarie 1903, Coşbuc arătă: „Din propria mea experienţă ştiu — şi văd acum dintr-o listă de conferinţe, trimisă de dl. revizor de Putna — că învăţătorii se învîrtesc mereu pe lîngă acelaşi cerc restrîns de idei, tratînd mereu aceleaşi subiecte. Din nenumărata mulţime de lucruri despre care se poate vorbi cu folos ţăranilor, ei îşi aleg numai cîteva, şi nu totdeauna cele mai bine alese... Ca delegat al ministerului, eu mi-am alcătuit însumi o listă alegîndu-mi subiecte de primă necesitate şi pe care ştiu că sătenii le pot pricepe, şi m-am gîndit şi la partea distractivă, ca să-i fac pe ţărani să prindă plăcere de-a asculta conferinţele" [24]. În continuare, Coşbuc propune să i se pună la dispoziţie lista conferinţelor trimisă de revizorat, pentru ca, comparînd-o cu lista sa, să poată stabili o listă generală comună, pentru toată ţara. Haret aprobă imediat propunerea şi, totodată, hotărăşte ca cele mai bune conferinţe ţinute de învăţători sătenilor să fie edi-

[21] G. T. Kirileanu, *Op. cit.*

[22] Broşura antialcoolică a lui G. Coşbuc intitulată *Duşmanul dintre noi*, apărută în 1905, menţionează: „Conferinţă ţinută la cercurile culturale".

[23] Mss. Acad. Republicii Socialiste România, Fond Coşbuc, Mapa VIII, Acta 4.

[24] Arhivele Statului, Buc., Fond Casa Şcoalelor — An. 1903, dosar nr. 6.

tate de Casa Şcoalelor. Se solicită în acest scop sprijinul lui Coşbuc, care triază cu grijă un număr mare de conferinţe trimise de învăţători în vederea publicării. Într-un referat adresat ministrului, Coşbuc îşi exprimă dorinţa de a se ocupa personal de stilizarea materialului propus spre publicare. În iulie 1903, lucrarea este gata de tipar. Coşbuc urmăreşte, apoi, singur corectarea şpalturilor. În noiembrie 1903, lucrarea *Conferinţe poporale ţinute de învăţătorii rurali — Publicate de Casa Şcoalelor, sub îngrijirea lui G. Coşbuc* este tipărită [25]. Peste şase ani, Coşbuc se va îngriji şi de publicarea volumului al doilea al acestei lucrări. Datorită iniţiativei şi muncii entuziaste a lui Coşbuc, prin modelele de conferinţe — unele reuşite — din volumele publicate, învăţătorii din întreaga ţară au putut căpăta un sprijin mai eficace pentru îmbunătăţirea, în parte, a activităţii lor extraşcolare. Prefaţa scrisă de G. Coşbuc pentru primul volum prezintă oarecare interes, deoarece exprimă încrederea poetului în munca grea a învăţătorului rural, stînjenită, în mare parte, de învăţămîntul nu în totul corespunzător de pe atunci. „Bibliotecile poporale, apoi şezătorile, şcolile de adulţi şi cercurile culturale, scrie Coşbuc, au să îndrepteze şi starea asta. Aşa sperăm, căci sînt încercări" [26].

Plecarea lui Haret de la conducerea ministerului, în 1904, precum şi răscoalele ţărăneşti din 1907, au determinat lîncezirea şi, apoi, sistarea activităţii cercurilor culturale. Cercurile culturale rurale îşi vor relua activitatea abia în octombrie 1908. Deşi numit inspector-conferenţiar pentru cercurile culturale, împreună cu M. Sadoveanu, St. O. Iosif ş.a., Coşbuc nu va mai participa de astă dată nici la şedinţele cercurilor culturale şi nici nu va conferenţia în cadrul lor, cu toate repetatele insistenţe ale celor în drept. Explicaţia ar putea fi căutată în lipsa de timp, precum şi în veşnicile griji materiale ale scriitorului. Dar, să nu uităm! Acum era după sîngerosul 1907! S-ar putea ca autorul poemului incendiar *Noi vrem pămînt* să-şi fi dat, cu durere, seama de puţinătatea eficacităţii pe care o putea avea acţiunea cercurilor culturale în vederea rezolvării arzătoarei probleme ţărăneşti. Este semnificativă, în acest sens, însemnarea — „un tablou", cum scrie Coşbuc cu ironie — pe care o găsim pe unul din volumele din fosta bibliotecă a poetului, aflat, în prezent, la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România. După ce schiţează tabloul zilei unui ţăran copleşit de nevoi, Coşbuc scrie: „A doua zi, conferenţă!!" ...Cine-l iubeşte? De la cine aude el o vorbă bună? toţi îl fură, îl înşeală, toţi îl despoaie, cînd n-are cu ce plăti..." [27].

Dar Coşbuc a desfăşurat o intensă activitate pusă în slujba oamenilor şcolii şi pe alte căi. Astfel, el a fost mult preocupat de problema bibliotecilor populare sătеşti, înfiinţate la sfîrşitul secolului trecut de Haret. Coşbuc s-a interesat de aproape de organizarea şi activitatea bibliotecilor rurale, străduindu-se să găsească cele mai indicate mijloace pentru a fi puse în mod real şi eficace, în

[25] Idem.

[26] *Conferinţe poporale ţinute de învăţătorii rurali — Publicate de Casa Şcoalelor, sub îngrijirea lui G. Coşbuc*, Buc., 1903. *Prefaţa.* Este interesant de subliniat faptul că, printre manuscrisele lui Coşbuc de la Acad. Republicii Socialiste România, se păstrează şi ciornele altor două încercări de prefaţă pentru acest volum, în care autorul îşi exprimă simpatia pentru învăţătorii cu dragoste de popor, acuzaţi de socialism, deoarece şi el, scriind *Noi vrem pămînt*, a fost învinuit de „socialism primejdios"! (Fond Coşbuc — Mapa VII). Se înţelege că asemenea „argumente" nu puteau să apară în prefaţa unei broşuri oficiale! De aceea, au rămas doar în mape de arhivă!

[27] Al. Duţu, *Biblioteca lui George Coşbuc — Extras* — Ed. Acad. Republicii Socialiste România, 1960, p. 201.

slujba ridicării nivelului cultural al maselor ţărăneşti. La Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România se păstrează cîteva însemnări ale lui Coşbuc în care sînt sintetizate părerile sale pe baza unei anchete efectuate în rîndurile învăţătorilor în legătură cu rezultatele pe care le dădeau bibliotecile populare rurale. Coşbuc notează cîteva mijloace pe care le socotea necesare, pentru reuşita extinderii gustului pentru citit în masele adulte: lecturi interesante, cu glas tare, la şcolile de adulţi; elevii de şcoală primară să fie obligaţi să citească diferite cărţi părinţilor, acasă, în ajun de sărbătoare sau în vacanţă; biblioteci ambulante pentru comunele lipsite de biblioteci rurale etc. [28]. Pentru înzestrarea acestor biblioteci rurale, a scris Coşbuc unele lucrări literar-educative (ca de pildă, *Fapte şi vorbe româneşti*, Buc., 1899), a întocmit, în calitate de referendar al Casei Şcoalelor, zeci de referate asupra cărţilor care meritau să fie distribuite acestor instituţii culturale. În 1908, Haret a trecut la înfiinţarea unei biblioteci pentru liceele din ţară, sub auspiciile Casei Şcoalelor. Coşbuc a făcut parte din comisia care s-a ocupat de organizarea acestei acţiuni inovatoare, a urmărit stilizarea unor lucrări apărute pentru această bibliotecă şi a redactat personal o broşură destinată elevilor din clasa a II-a secundară, apărută în 1913 sub titlul *Balade culese de Gheorghe Coşbuc* [29].

O contribuţie mai însemnată a avut-o, însă, Coşbuc în legătură cu crearea „Bibliotecii pedagogice" a Casei Şcoalelor. În vederea perfecţionării pedagogice a cadrelor didactice, Spiru C. Haret a dispus traducerea şi publicarea mai multor opere pedagogice mai însemnate, din pedagogia de peste hotare. În acest mod a luat naştere „Biblioteca pedagogică" a Casei Şcoalelor, care a publicat, printre altele, utile traduceri integrale din operele lui Comenius, Pestalozzi, Locke etc. Începuturile sale datează din 1903, cînd, la cererea lui Haret [30], profesorul de pedagogie C. Meissner a înaintat ministerului un amplu referat în care a formulat obiectivele şi a indicat modalitatea de înfăptuire practică a unei astfel de biblioteci pedagogice. C. Meissner a anexat, totodată, şi o amănunţită listă a operelor ce urmau să fie traduse. În lista sa, se aflau la loc de cinste operele lui Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Locke, Diesterweg ş.a. În acelaşi timp, C. Meissner, care a fost puternic influenţat de ideile herbartiene, recomanda cu căldură şi traducerea operelor lui Herbart. Opina, însă, ca mai indicată, traducerea unei lucrări de popularizare a ideilor acestuia, pentru a fi mai lesne cunoscute de masele largi învăţătoreşti. În acest scop, indica broşura lui Chr. Ufer, *Vorschule der Pädagogik Herbarts*, apărută la Dresda, în ediţia a opta. În referatul său, C. Meissner dădea şi indicaţii concrete în privinţa textelor străine după care urma să se facă traducerea. Astfel, pentru J. Locke, el propunea utilizarea ediţiei germane *John Locke's Gedanken über Erziehung. Mit Einleitung und Ammerkungen von Dr. E. von Sallwürck, 2 Aflage, 1 Band.* Haret aprobă propunerile lui Meissner şi, în curînd, se trece practic la realizarea lor. Deoarece Coşbuc cunoştea bine limba germană, i se propune traducerea, din această limbă, a lucrărilor pedagogice scrise de Chr. Ufer, J. Locke şi Em. Martig. În acest fel, Coşbuc a adus o contribuţie preţioasă la îmbogăţirea „Bibliotecii pedagogice", în acel timp.

Traducerea lucrării germane despre pedagogia lui Herbart a apărut, în 1908, cu

[28] Al. Duţu, *Coşbuc despre educaţia prin carte*, în „Călăuza bibliotecarului", nr. 6/1959.

[29] Arhivele Statului, Buc., — Fond Casa Şcoalelor, An. 1910, Dosar nr. 4.

[30] Spiru C. Haret, *Op. cit.*, p. 139.

titlu românesc *Introducere în pedagogia lui Herbart de Chr. Ufer — Director de şcoală reală în Altenberg — Traducere după a opta ediţie* (Versiunea românească a fost retipărită, apoi, în cîteva ediţii: 1914, 1919 etc.). Ediţia românească nu indică, pe copertă, numele traducătorului. Totuşi, nu încape nici o îndoială că autorul traducerii a fost G. Coşbuc [31].

Broşura de popularizare pedagogică, scrisă de Chr. Ufer, pe cînd era învăţător într-un sat din Colonia, era o încercare de familiarizare a oamenilor şcolii cu psihologia şi pedagogia herbartiană. Broşura a apărut, în limba germană, în cîteva ediţii. A opta ediţie, tipărită în 1898, a stat la baza traducerii lui Coşbuc.

În versiunea românească a lucrării, G. Coşbuc a făcut mici modificări de text, a operat prescurtări, a introdus unele exemplificări proprii, destinate să facă mai accesibilă lectura textului de către cititorul român. Totodată — şi tocmai acest fapt este cel mai interesant — autorul Baladelor şi idilelor şi-a luat îngăduinţa de a interveni prin note presărate în subsolul paginilor, pentru a explica unele cuvinte sau expresii şi, mai ales, pentru a-şi exprima neaderenţa faţă de unele idei mai „extravagante" din textul original. Astfel, în textul german, se dă o statistică cu ajutorul căreia Ufer ţine să demonstreze că într-o şcoală, deoarece n-au existat preocupări educative pentru educarea interesului copiilor, la o anchetă statistică efectuată, din 300 elevi din clasa întîi primară, toţi de la ţară, mulţi s-au dovedit că n-au văzut în viaţa lor un lan de grîu, un lac, o ciocîrlie, o pădure etc. În notă, G. Coşbuc protestează cu ironie: „Acest fel de statistică n-are nici o valoare, fiindcă ia copii din felurite ţinuturi. E cu putinţă să nu vadă atîţia copii o gîrlă, o vîlcea, a satului lor"? [32] Şi apoi, în continuare, susţine argumentat, pe baza realităţilor din ţara noastră, falsitatea datelor statistice prezentate de autorul german.

Deşi tradusese pentru uzul oamenilor şcolii o lucrare în care era expusă concepţia pedagogică a lui Herbart (se înţelege, nu pentru că ar fi dorit-o în mod special, ci pentru că i s-a cerut de forurile în drept), G. Coşbuc era, în mare măsură, refractar ideilor lui Herbart şi, îndeosebi, ale discipolilor săi germani, de pe atunci. În mod pregnant, se desprinde această concluzie, dacă cercetezi manuscrisul traducerii făcute de Coşbuc şi aflat la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România. În mai multe note personale, din subsolul paginilor, Coşbuc dezlănţuie un atac ironic şi exploziv îndreptat împotriva pedagogului german T. Ziller, unul din discipolii marcanţi ai lui Herbart, în acel timp [33]. Iată cîteva exemple: „Să te ferească Dumnezeu de stilul pedagogilor — măestri, cînd vreau să explice ceva, şi mai ales de al celor germani! Pildă şi citatul acesta. Încarcă substantivele cu atîtea atribute, iar atri-

[31] Iată cîteva argumente concludente: în *Anuar. Activitatea Casei Şcoalelor pe anul 1907—1908*, Buc., 1909, p. 377, se arată, în legătură cu utilizarea fondurilor Casei Şcoalelor, că s-a plătit: „Traducerea scrierii: Introducere în pedagogia lui Herbart de G. Coşbuc". La Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România se află manuscrisul lucrării, scris de Coşbuc (Mss. nr. 2933). Pe unele lucrări tipărite, după primul război mondial, de Casa Şcoalelor în „Biblioteca pedagogică", de pildă, la nr. 44, pe coperta din spate, indicîndu-se publicaţiile apărute pînă atunci, la lucrarea lui Ufer, scrie: „traducere de G. Coşbuc". De aceea, pare de mirare că în documentata lucrare *George Coşbuc. Bibliografie*, de G. Scridon şi I. Domşa, apărută, în 1965, la Editura Academiei Republicii Socialiste România, această traducere a lui Coşbuc este cu totul omisă.

[32] Chr. Ufer *Introducere în pedagogia lui Herbart, Traducere după a opta ediţie*, Buc., 1908, p. 74.

[33] Mss. Acad. Republicii Socialiste România, Mss. nr. 2933, p. 161, 165, 167, 170, 230.

butele cu atîtea calificative şi pe acestea cu atîtea determinări, încît nici măestrul nu mai ştie alege din acel pedantism obştesc ce-i întunecă şi puţintelul adevăr clar din nesfîrşitele-i propoziţii. Cum e sfîntul aşa tămîia şi cum sînt frazele aşa sînt teoriile"! Sau, în alt loc: „Vorbeşte iarăşi Ziller! Ce beţie de vorbe, din care, dacă reiese ceva, e pretenţiunea năzdrăvană de a face pe un elev de 9 ani mai filozof decît toată lumea! Mie toate mi se par vorbe de pomană, dar, fireşte, care intră aşa de bine în sistemul lui Ziller". Din păcate, aceste observaţii savuroase ale lui Coşbuc despre ideile pedagogice ale lui Ziller n-au mai apărut în textul tipărit. Cum era şi de aşteptat, pedagogii noştri herbartieni, care au referit, pe cît se pare, în privinţa traducerii lui Coşbuc, s-au opus, probabil, la publicarea unor păreri atît de „neortodoxe" faţă de pedagogia oficială românească de pe atunci!...

O muncă grea şi migăloasă, dar plină de spirit de răspundere şi de pasiune, a depus-o G. Coşbuc pentru a realiza, pentru prima dată în limba română, o traducere integrală şi onorabilă a operei clasice a lui John Locke *Cîteva cugetări despre educaţie*. A folosit, în acest scop, aşa cum s-a arătat mai înainte, textul tradus din engleză în limba germană al ediţiei lui C. Sallwürck, apărută în 1897, la Langensalza (exemplarul care i-a servit pentru efectuarea traducerii, cuprinzînd note şi însemnări făcute de Coşbuc, se găseşte în prezent, la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România).[34]

Ţinînd seama, probabil, de anumite dificultăţi inerente pe care le ridică exacta tălmăcire a celebrei opere pedagogice a lui J. Locke în limba română, Coşbuc şi-a eşalonat munca de traducător pe o perioadă mai mare de timp, divizînd textul, pentru a fi publicat, de Casa Şcoalelor, în două volume, care au apărut la răstimp de doi ani. În acest fel, în 1908 (pe coperta interioară a primei ediţii, se indică anul 1907), a făcut să apară volumul întîi al traducerii sale, sub titlul: *John Locke — Cîteva idei asupra educaţiunii. Partea I. Educaţiunea sufletului. Traducere de George Coşbuc*, iar, în 1910, volumul al doilea, intitulat: *John Locke — Cîteva idei asupra educaţiunii. Partea II-a. Educaţiunea morală şi cea ştiinţifică. Traducere de George Coşbuc* [35].

Ediţia germană, folosită pentru versiunea românească, se deschidea cu o amplă introducere despre viaţa şi opera pedagogică a lui Locke, redactată de editorul german, urmată de textul integral al lucrării *Cîteva cugetări despre educaţie*. În tălmăcirea sa în limba română, Coşbuc înlătură introducerea amintită (pe care o „rezumă" în două pagini, la sfîrşitul părţii întîi) şi, totodată, elimină integral paragrafele 1—30, referitoare la educaţia fizică, precum şi unele mici pasaje din restul lucrării. Pentru a facilita cititorului român lectura textului operei lui Locke, Coşbuc marchează prin titluri de capitole sau de subcapitole expunerea ideilor pedagogice din lucrare.

Ediţia de bază germană era însoţită de un bogat aparat de note explicative, alcătuit de editor. Pe alocuri, Coşbuc păstrează integral textul din nota de subsol a ediţiei germane. De cele mai multe ori, însă, Coşbuc intervine creator, ceea ce dă coloratură personală coşbuciană tex-

[34] Unele din aceste însemnări sînt amintite de Al. Duţu, în broşura *Biblioteca lui George Coşbuc*, Buc., 1960, p. 195.

[35] În mod greşit, în lucrarea *J. Locke — Texte pedagogice alese*, Ed. de stat didactică şi pedagogică, Buc., 1962, p. 165, se indică, ca an de apariţie a primului volum, anul 1909, iar în ampla bibliografie a operei lui Coşbuc alcătuită de G. Scridon şi I. Domşa, de care s-a mai amintit anterior, ediţia întîi a celor două volume este complet omisă.

tului românesc. Procedeele folosite sînt variate. Uneori prescurtează textul, îl prelucrează sau îl completează. Astfel, la o notă din ediția germană, referitoare la manualele de gramatică de pe atunci, care nu făceau decît să expună teoria formelor lingvistice în general, ilustrată cu modele din limba latină, Coșbuc adaugă ideea că, în asemenea lucrări, se urmărește ca tot ce există în gramatica limbii latine să fie copiat în toate limbile. „Astfel că gramatica unei limbi (d. e. a celei românești), comentează el în continuare, era o simplă gramatică a limbii latine" [36]. În aceste rînduri, Coșbuc își reînnoia atacul împotriva unor manuale de limba română de pe atunci, atac exprimat, în 1903, în versurile *Un imn prea sfintei gramatici*, pe care le-a publicat în revista învățătorească „Școala română" [37]. Alteori, introduce note personale, indicînd un echivalent românesc pentru termeni sau expresii mai aparte din limba în care a apărut textul original. De pildă: „Cap-de-oțel era o stafie a basmelor de pe atunci în Anglia, cum sînt bunăoară la noi: Mama Pădurii, Vîrcolacii, Rusaliile, Ielele etc." [38].

Cele mai interesante note ale lui Coșbuc sînt însă acelea în care își expune propriile sale păreri sau face localizări la realitățile noastre. Astfel, deoarece Locke, pentru a-i face pe copii să devină curajoși, recomandă, printre altele, și administrarea bătăii pe care aceștia s-o suporte resemnați, Coșbuc scrie cu revoltă: „Lucrul acesta nu e de crezut, cel puțin nu e verosimil. Sfîntul mijloc al bătăii din senin, spre-a întări firea copilului, nu e uman, nici inteligent și nu cred că ar putea duce la scop" [39].

Deși opera despre educație a lui John Locke a marcat, prin tot ce conținea mai înaintat, un moment de progres în dezvoltarea gîndirii pedagogice mondiale, vehiculînd multe idei juste, ea avea, totuși, serioase limite ideologice, datorite, în primul rînd, faptului că autorul ei a fost, precum a arătat Fr. Engels, „fiul compromisului de clasă" între burghezie și nobilime și și-a propus să expună numai ideile sale referitoare la educația gentlemenului, adică a burghezului care știe să-și rezolve cu pricepere afacerile și are, totodată, șlefuiala manierelor rafinate ale aristocrației.

G. Coșbuc a fost, prin întreaga lui concepție de viață, strîns legat de mase, simțind că în tot ce gîndea și acționa era „suflet din sufletul neamului său", adică al poporului său iubit. De pe asemenea poziții ideologice avansate, se înțelege că n-a putut îmbrățișa multe din ideile pedagogice ale lui Locke, exprimîndu-și, adeseori, explicit protestul sau dezacordul, atît în textul tipărit al traducerii sale, cît, mai cu seamă, în notele marginale scrise pe exemplarul textului german aflat la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România sau în manuscrisul traducerii sale ce se găsește tot acolo. Iată, în acest sens, una din luările de poziție ale lui Coșbuc: „De altfel e caracteristic la Locke lipsa de fantezie și a simțului artistic", scrie el într-o notă la traducerea tipărită [40]. Pe exemplarul textului german după care a făcut traducerea, Coșbuc notează ironic în diferite locuri: „Ce pedant!", „Ce poliloghie de geaba!"; „Bre! Nu o prea pricep!", „Fleac", „De ce o spui? Pedant" etc. [41].

Într-o notă din manuscrisul traducerii sale, notă care n-a apărut în exemplarul tipărit, Coșbuc a inclus însă în modul

[36] John Locke, *op. cit.*, *Partea a II-a*, p. 57.
[37] „Școala română", An. II, 1903, nr. 1.
[38] John Locke, *op. cit.*, *Partea a II-a*, p. 5.
[39] John Locke, *op. cit.*, *Partea I*, p. 127.
[40] John Locke, *op. cit.*, vol. II, p. 100.
[41] Exemplarul în limba germană, p. 116, 153, 172, 179, 190.

cel mai pregnant întreaga sa apreciere asupra lui Locke, precum şi divergenţa adîncă de păreri existentă între ei. Iată acea notă: „În toată cartea sa, el tinde cu poveţele a face din elevii săi nişte spilcuiţi şi cavaleri ai „bontonului". E curios că acestora le promite marea cu sarea..., dar despre munca cinstită nu vorbeşte nicăieri. Negreşit cartea şi-o scrisese pentru aristocraţi, iar aceştia n-aveau nevoie să lucreze, dar totuşi unul care se ocupă de educaţie în genere nu trebuie să uite că lumea cea multă şi mare nu trăieşte prin rafinăriile purtării în societate... Muncă nu-ţi trebuie, cunoştinţe nu-ţi trebuie, sau cel puţin mai aşa „ca să n-aibă întîietate!"...[42]. Aceste opinii nu sînt numai o caracterizare critică plină de exactitate a sistemului pedagogic al lui Locke, cum n-o făcuse nimeni la noi pînă atunci, ci, totodată, ele traduc o atitudine care îl plasează pe Coşbuc pe poziţii cu totul avansate despre educaţia tineretului.

Traducerea operei lui Locke făcută de Coşbuc a însemnat pe atunci un eveniment important în mişcarea pedagogică românească, umplînd un gol de mult resimţit de pedagogii din ţara noastră. De aici şi recenziile favorabile care au salutat apariţia traducerii, apărute în publicaţiile pedagogice ale vremii[43].

În 1908, G. Coşbuc primeşte însărcinarea de la Casa Şcoalelor de a traduce cartea de psihologie a pedagogului elveţian Emanuel Martig, intitulată *Anschungs — Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung*, apărută în a VII-a ediţie, la Berna, în 1907. Traducerea românească publicată de Casa Şcoalelor în primă ediţie în 1909 va purta titlul modificat, intitulîndu-se *Psihologie pedagogică pentru şcoalele normale* şi va apare, ulterior, în cîteva ediţii (1920, 1923 şi 1927), servind, ani de-a rîndul, ca manual de bază pentru pregătirea profesională a viitorilor învăţători în şcolile noastre normale. Versiunea românească n-a avut indicat pe copertă numele traducătorului, deşi, indubitabil, nu era altul decît G. Coşbuc[44].

Em. Martig a fost directorul seminarului pentru pregătirea viitorilor învăţători, la Berna. Pentru necesităţile studierii disciplinelor psiho-pedagogice de către viitorii învăţători în seminarii sau în vederea autoinstruirii, a scris şi a publicat, în limba germană, cîteva lucrări: un manual de pedagogie (apărut în 1906, în a patra ediţie), un manual de istoria pedagogiei (publicat în 1901) şi manualul de psihologie amintit mai sus. Prima ediţie a manualului de psihologie a apărut în 1888. În anii următori, autorul a scos ediţii noi, refăcute şi îmbună-

[42] Mss. Acad. Republicii Socialiste România, Mss. nr. 2933, p. 356.

[43] „Revista generală a învăţămîntului", nr. 2 din 1910 şi nr. 9 din 1911.

[44] Argumentele sînt multiple. Într-un anuar al Casei Şcoalelor se arată explicit că, în anul 1908/1909, Coşbuc a fost însărcinat să traducă cartea lui Em. Martig *Psihologie pedagogică pentru elevii din seminar, şcoli normale şi licee* (Anuar — Activitatea Casei Şcoalelor pe anul 1908—1909, Buc., 1912, p. 34). La Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România se găseşte un exemplar al cărţii lui Martig, pe care Bogdan-Duică, donatorul, menţionează că este exemplarul după care G. Coşbuc a tradus *Psihologia pedagogică*. Exemplarul respectiv este încărcat de numeroase traduceri de cuvinte şi însemnări scrise de Coşbuc. La sectorul de manuscrise al Academiei, Fondul Coşbuc, se păstrează manuscrisul primei părţi a lucrării, traduse de Coşbuc (Mapa VII, Mss. 8), precum şi o însemnare, într-un carnet personal, făcută de Coşbuc, prin care se indică că a primit bani, de la Casa Şcoalelor, pentru traducerea din Martig (Mapa VII, Mss. 4). În sfîrşit, pe unele lucrări tipărite de Casa Şcoalelor, în „Biblioteca pedagogică", după primul război mondial, la nr. 44 de pildă, pe coperta din spate unde sînt arătate publicaţiile Casei Şcoalelor apărute, se indică la versiunea românească a lucrării lui Martig: „traducere de G. Coşbuc".

tățite. În februarie 1906, autorul moare, iar editura, pe baza textului îndreptat și completat de Martig înainte de deces, tipărește, în 1907, ediția a VII-a a cărții, care a stat la baza versiunii românești efectuate de Coșbuc.

Manualul lui Martig, conceput ca o lucrare de psihologie descriptivă, prezenta faptele prin prismă idealistă, uneori agnostică. Elementele pozitive ale cărții se vădeau însă în bogatul său material exemplificativ, cules îndeosebi din literatură (deși exemplele din textele biblice sînt destul de numeroase), în folosirea multor idei pedagogice juste, recoltate în primul rînd din operele lui J. A. Comenius, J. J. Rousseau și J. H. Pestalozzi, în prezentarea clară și sistematică a ideilor etc.

G. Coșbuc n-a realizat însă o simplă traducere fidelă a textului german [45]. În realitate, versiunea românească se înfățișează ca un Martig transformat, văzut prin prisma personalității lui Coșbuc. Și asta, deoarece Coșbuc, în traducerea sa, a substituit sau a localizat exemple, a prelucrat unele idei sau paragrafe, a omis sau a completat altele, a reliefat, a clarificat sau adîncit unele probleme, a dat, în sfîrșit, lucrării o haină și o înfățișare românească, accentuînd tot ce avea pozitiv originalul, întărind această latură. Totodată, Coșbuc s-a străduit să facă și din acest manual școlar o armă de sănătoasă educație patriotică a tineretului, utilizînd, în acest scop, printre altele, numeroase exemple extrase din folclorul nostru, din marii scriitori și artiști români (V. Alecsandri, M. Eminescu, N. Grigorescu etc.), din momentele măreție ale istoriei naționale. Cu fina sa intuiție psihologică de artist, Coșbuc îmbogățește originalul cu aspecte sesizante din viața psihică a copiilor. Iată, de pildă, un exemplu dintre multe altele: „Copilul cînd ascultă basmul povestit de bunică-sa, vede limpede, după a sa înțelegere, și pe balaurul cu șapte capete, și pe zmeul care se urcă pînă la nori, și pe calul care mănîncă jăratec, și casa de aur a împăratului și podurile de argint, și aude cîntecul pădurii care cîntă și urmărește ființele și acțiunile cu ochii înflăcărați de plăcere și ațintiți în gol și arată nepotolită dorință de-a tot asculta" [46]. Pasajul introdus în manual nu face decît să redea concentrat ideea esențială prezentată de Coșbuc poetic în poezia sa *Atque nos!* Poetul nu se dezminte, de altfel, nici în modul cum completează originalul german cu pasaje și exemple referitoare la creația artistică sau în formularea metaforică a unor idei științifice. De pildă, despre fantezie, Coșbuc scrie: „Ea este și mama și fiica interesului" [47].

În paginile traducerii originale a cărții lui Martig, datorite condeiului lui G. Coșbuc, — cu toate limitele sale ideologice și științifice inerente — numeroase generații de viitori învățători au descifrat, pe băncile școlilor normale, înainte, și chiar mult după primul război mondial, alfabetul psihologiei pedagogice, străduindu-se, apoi, să aplice, cu tot mai bune rezultate, în munca școlară, învățămintele prețioase căpătate. Și nu e puțin lucru în ceea ce privește sprijinul acordat de Coșbuc muncii învățătorimii noastre!...

★

Mai e nevoie, oare, de o încheiere la această creionare a multiplelor legături pe care Coșbuc le-a întreținut, ani și ani de zile, cu învățătorii și profesorii noștri,

---

[45] Tiberiu Bogdan a prezentat pe larg problema în studiul său *G. Coșbuc și psihologia școlară*, „Revista de psihologie", An. VII, nr. 1, 1961.

[46] *Psihologie pedagogică pentru școlile normale* de Emanuel Martig. Traducere după ediția a VII-a, Buc., 1909, p. 106.

[47] *Idem*, p. 123.

pentru a conchide în privinţa simţămintelor calde şi neclintite de prietenie şi dragoste pe care le-a nutrit pentru ei? Socotim că e de prisos. Ne permitem să notăm doar că oamenii şcolii din ţara noastră l-au îndrăgit şi-l vor îndrăgi pe prietenul lor „Badea Gheorghe" nu numai pentru tot ce este şi va fi viabil şi diamantin în creaţia sa artistică, ci şi pentru toate acele dăruiri sincere şi neostoite faţă de lumea şcolii, dezvăluite în prezentul articol.

ДЖОРДЖЕ КОШБУК И РАБОТНИКИ ШКОЛ

(Резюме)

В этом году празднуется столетие со дня рождения поэта Джордже Кошбука — одного из классиков румынской литературы; авторы дают читателю возможность познакомиться с одной из менее знакомых сторон деятельности великого поэта, а именно с его работой в области школы и просвещения.

Используя обширный еще необликованный материал из архивов, авторы анализируют плодотворную деятельность Кошбука в качестве руководителя учителей в «ультурно-просветительных кружках», в качестве автора учебников и переводчика зарубежных педагогических трудов.

GEORGE COŞBUC ET LES ENSEIGNANTS

(Rèsumè)

A l'occasion du centenaire de la naissance du poète G. Coşbuc, l'un des grands écrivains classiques de la littérature roumaine, l'auteur de cet article présente l'un des côtés moins bien connus de la vie et de l'activité de notre grand écrivain, à savoir son travail mis au service des enseignants qu'il s'est donnée la peine de connaître pour le mieux et de les aider toutes les fois que l'occasion s'en présentait.

S'appuyant sur une riche documentation d'archives, l'article présente la fructueuse activité de Coşbuc en tant que conseiller des instituteurs dans les serles culturels (réunions mensuelles des instituteurs ruraux), en tant qu'auteur de manuels scolaires et traducteur original de quelques études de la pédagogie mondiale.

GEORGE COŞBUC AND THE SCHOOL WORKERS

(Abstract)

On the centenary of the poet's birth ,one of the great Romanian classics, the author spotlights a less known side of the life and work of George Coşbuc, viz. his activity placed in the service of educationalists and practising schoolmasters whose problems he understood very well and whom he helped whenever he could.

Based on original documents found in the archives, the article casts fresh light on the poet's activity in his threefold capacity as guider of schoolmasters at their monthly meetings, author of school books and versatile translator of several works on education.

Domnul Trandafir

IOAN VLAD

Printre figurile de dascăli din trecut se numără și Mihail Busuioc din Pașcani, pe care marele nostru prozator, Mihail Sadoveanu, l-a imortalizat în figura „domnului Trandafir". De la dascălul Chiosea și pînă la dascălul zilelor noastre, literatura de amintiri ne-a prezentat tipologii diferite: Chiosea, păstrător al limbii naționale, Basile Dragoșescu al lui Caragiale, care l-a învățat românească cu litere străbune și părintele Duhu al lui Creangă — sînt oameni în a căror „funcțiune" s-au văzut numai educatorii.

Tiberiu Bumbeș era pedant, iar domnul Vucea era alt tip de dascăl, ca și acei descriși de poetul Traian Demetrescu. Și ei își au locul lor în subsolul amintirilor noastre. Petre Cardis din romanul *Setea* este brutal, departe de a înțelege toate tainele copilăriei, iar Pake Iliescu din romanul *Desculț* avea cunoștințe foarte reduse, încît elevii au sesizat cu ușurință această lipsă.

Cu totul altfel apare *Domnul Trandafir*. M. Sadoveanu n-a idealizat un anumit tip de dascăl. El a trăit în realitate, în tîrgul moldovenesc Pașcani, pe numele său adevărat Mihail Busuioc, căruia Sadoveanu n-a voit să-i schimbe numele de floare puternic mirositoare și întîlnită în grădinile țăranilor de pe tot cuprinsul țării.

Mihail Busuioc s-a născut în Petricanii de lîngă Tîrgul Neamțului. Prin 1854 învăța carte alături de vreo 20 de școlari cu dascălul Ion, în pridvorul bisericii Sf. Nicolae din Tg. Neamț, plătind doi sorcoveți pe lună, bani din care acesta își procura și biciul poreclit Sf. Niculai, spaima copiilor din acea vreme. Și-a continuat învățătura la școala domnească din Tg. Neamț, dar nu pentru multă vreme, pentru că îl găsim după scurt timp ca elev extern la Liceul Național din Iași, iar în 1865, voind să se facă învățător, a obținut o bursă la Școala normală Vasile Lupu, avînd aici ca director și profesor de limba română și de pedagogie pe Titu Maiorescu.

Fiind nevoie de dascăli rurali, după un an s-au eliberat elevilor școlii testimoni, pentru a fi repartizați apoi pe la diferite școli. Sîrguincios, stăruitor și dornic să-și facă o temeinică pregătire pedagogică, domnul Busuioc, cerînd încuviințarea să rămînă mai departe elev, pentru a-și continua pregătirea pedagogică, i s-a încuviințat, făcînd parte din pedagogii școlii, plătit și el cu patru galbeni lunar.

În 1867, Mihail Busuioc a fost numit învățător în satul Bădeni din fostul județ Iași. Mizeria sătenilor și localul dărăpănat nu l-au speriat pe tînărul învățător și dacă școala s-a deschis cu patru elevi, după multă trudă, dovedind multă dragoste față de copii și de profesiunea ce și-a ales, a reușit să populeze școala cu 84 școlari. De aici a trecut la școala model din Pașcani. Situația era identică cu cea de la Bădeni, avînd numai șase sau șapte elevi, dar după puțină vreme numărul elevilor s-a ridicat la 90. Iarna organiza șezători cu școlarii cei mai înaintați la învățătură. A fost un participant activ la conferințele învățătorilor, dovedind o bogată cultură pedagogică. A înființat biblioteca școlii, căreia, la ieșirea sa la pensie, în 1898, i-a dăruit peste 150 cărți de valoare.

După pensionare îl întîlnim pe „Domnul Trandafir", în 1909, ca primar al tîrgului, dovedind reale însușiri de gospodar.

Pentru servicii aduse școlii, a fost decorat cu „Răsplata muncii", decorație pe care o purta cu cinste.

Printre elevii de seamă ai lui Mihail Busuioc, în afară de M. Sadoveanu, au fost Ion Onu, pedagog și Gh. Scraba, sociolog.

Domnul Busuioc a fost un dascăl cunoscut în țară pe vremea lui. Imaginea sa rămîne așa cum ne-a lăsat-o M. Sadoveanu: un om înalt, bine legat, cu mustăcioară neagră pe care și-o tundea totdeauna scurt, zîmbind cu bunătate, încruntîndu-se cîte-odată, insuflîndu-ne un respect nemărginit.

Într-adevăr, domnul Trandafir a făcut și el parte din rîndurile acelor învățători, care, îndurînd sărăcie și trecînd prin viforul de nemulțumiri, cum spune M. Sadoveanu, au reușit să-și facă datoria de apostoli ai satului. Generațiile de tineri învățători de pe întreg cuprinsul țării trebuie să vadă în domnul Busuioc pe unul din cei mai buni dascăli din trecut, care s-a dăruit în totul pentru binele poporului său.

Monografii de școli

O metodă din cele mai eficiente de cercetare științifică, bazată pe experiența concretă și incontestabilă a școlilor din țara noastră, atît în ce privește organizarea și durata învățămîntului, de diferite categorii și grade, cît și conținutul și formele de predare, este metoda monografică.

În prezent, este folosită de colectivele care urmăresc elaborarea unui tratat de istoria pedagogiei românești (la Institutul de științe pedagogice), de istoria învățămîntului superior din România și de istoria școlii românești (ultimele două lucrări inițiate de Ministerul Învățămîntului).

Este deci pe deplin justificată o prealabilă discuție asupra monografiei, ca metodă de cercetare științifică, cu concluzii privitoare la monografiile de școli.

Termenul de monografie înseamnă descrierea științifică a unei unități din natură, din societate sau din gîndirea umană, considerată ca unică prin particularitățile sale individuale care o deosebesc de alte unități asemănătoare.

Există o diversitate de monografii : de plante, de animale, de unități geografice, monografii sociale (țări, provincii, raioane, orașe, comune rurale, sate, mănăstiri, școli, universități); monografii de personalități istorice, ale oamenilor de știință, de arte, de tehnică, de litere ; monografii de curente literare, ale clasicilor marxism-leninismului, ale luptătorilor revoluționari pentru socialism ; (de exemplu, monografia *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism*, Ed. Academiei Republicii Populare Române, București, 1964); monografii de pedagogi; monografii de funcții psihice (memoria, imaginația, gîndirea) ; monografii de profesii etc.

Ca metodă de cercetare științifică, monografia are particularitatea că se referă numai la unitatea considerată în vederea alcătuirii monografiei. Unicitatea materialului este deci caracteristică metodei monografice ca izvor de cunoaștere ; de aci caracterul ei de monografie.

Prin urmare, în monografia unui sat, unui oraș, a unei școli etc. — dacă respectăm regulile metodologiei monografice — nu putem folosi alte izvoare de cunoaștere decît satul, orașul, școala etc. cărora vrem să le alcătuim monografii. Faptul că, în cercetarea monografică, ne restrîngem obiectul de cercetare numai la domeniul concret, precis, individualizat al monografiei, sporește cantitativ și calitativ valoarea cunoașterii monografice. Acest fel de cunoaștere poartă denumirea de cunoaștere idiografică (H. Rickert).

Există și un alt fel de cunoaștere al cărei izvor nu se reduce numai la ceea ce este dat de un singur exemplar din realitate, ci de mai multe de același fel. De exemplu, particularitățile psiho-fizice ale

copilului de vîrstă şcolară le putem cunoaşte cercetînd mai mulţi copii de aceeaşi vîrstă şi extrăgînd ceea ce este comun tuturor. Aceasta este o cunoaştere nomotetică (urmăreşte ceea ce este general în cunoaştere). Siguranţa cunoaşterii idiografice este cea mai mare, dar raportată numai la izvorul unic al ei, iar a cunoaşterii nomotetice este mai redusă, în raport cu fiecare izvor în parte, dar, în acelaşi timp, ea se extinde la o multitudine de obiecte similare. Aşa se explică de ce gradul de certitudine al cunoaşterii monografice este maxim: fiindcă se limitează numai la obiectul cercetat în profunzime. Ceea ce am cunoscut prin monografia unei şcoli nu ne putem aştepta deci să se potrivească şi altor şcoli, de unde rezultă că nu există în natură nici în societate exemplare absolut identice, ci că natura, ca şi societatea, se dezvoltă prin diferenţiere, nu prin uniformizare.

În ce priveşte metodele de cercetare monografică — ne gîndim la observare, experiment, experiment natural, metoda statistică, ancheta etc. — ele sînt aceleaşi ca şi cele întrebuinţate în metoda nemonografică. Este adevărat însă că din mai multe cercetări monografice, referitoare, de pildă, la şcolile din ţara noastră, se poate ajunge la o cunoaştere generală a acestora, prin reţinerea notelor comune tuturor.

Metoda monografică este deci cea mai eficace în ceea ce priveşte cunoaşterea particularităţilor obiectului la care se referă ea. În ăautarea acestora, ea poate contribui la scoaterea la iveală a realizărilor din învăţămîntul din ţara noastră.

★

DIN ISTORICUL MONOGRAFIILOR ÎN ŢARA NOASTRĂ

În literatura română se cunosc numeroase monografii. Între cele dintîi şi de mare importanţă, putem menţiona *Descrierea Moldovei* de D. Cantemir, scrisă în limba latină din însărcinarea Academiei de ştiinţe din Berlin, al cărei membru era domnitorul moldovean; monografia *României sub Mihai Voevod Viteazul*, de Nicolae Bălcescu etc.

Ceva mai tîrziu, Ion Ionescu de la Brad, voind să atragă atenţia asupra însemnătăţii pe care o prezintă agricultura în ţara noastră, a elaborat trei monografii despre agricultura din judeţele: Dorohoi (1866), Mehedinţi (1868) şi Putna (1878).

În anul 1877, ministrul instrucţiei publice, Gh. Chiţu, a alcătuit un chestionar cu circa 400 de întrebări referitoare la cercetarea monografică a satelor, stimulînd-o printr-o interesantă circulară, din care se desprinde un patriotism luminat.

În anul 1900, Vasile Lascăr, ministru de interne, a încurajat de asemenea elaborarea monografiilor săteşti, cu intenţia de a le folosi în organizarea unei mai bune administraţii a ţării. Un rezultat al acestei încurajări a fost monografia comunei rurale Bragadiru-Bulgar, din judeţul Ilfov, elaborată de V. A. Gîdei, cu scopul de a afla „cum şi întrucît o industrie dintr-un centru rural influenţează starea economică a populaţiei respective" [1].

Una din cele mai izbutite monografii în limba română este aceea a satului Răşinariu, din Transilvania, apărută la Sibiiu, în 1915. Autorul ei, prof. V. Păcală, consemnează următoarele în prefaţa cărţii: „Ca să vorbeşti de un popor şi de tot ce-i aparţine, trebuie să ai nu o idee aproximativă de dînsul, ci cunoştinţe temeinice. Trebuie cuprinsă viaţa în toate înfăţişările, în toate domeniile ei" [2].

O importantă contribuţie la elaborarea ştiinţifică a monografiilor în ţara

[1] V. A. Gîdei, Bucureşti, 1904, 252 pag.

[2] V. Păcală, *Monografia satului Răşinariu*, Sibiiu, 1915.

noastră a adus-o prof. univ. D. Gusti. În Cursul său de sociologie, din 1910, ținut la Universitatea din Iași, prof. D. Gusti anunța inaugurarea cercetărilor pentru monografii sociologice și etice, stabilind două principii :

Nici o generalizare sociologică nu se poate face decît pe bază de fapte, de cercetări monografice.

Monografia sociologică trebuie să cuprindă toate categoriile de manifestări ale vieții sociale : economice, psihice, politice și juridice [3]. Prof. D. Gusti consideră astfel monografia ca o metodă sintetică de cunoaștere amănunțită și integrală a realității sociale. Ea nu se oprește la simpla descriere sau punere a faptelor unele lîngă altele, ci se ridică pînă la operația științifică de aflare a condițiilor și cauzelor care determină fenomenele așa cum le-am cunoscut.

În cercetarea monografică și în prelucrarea rezultatelor ei, prof. D. Gusti atribuie o deosebită importanță observației. Consideră că ea trebuie să fie obiectivă, adică neatinsă de nici un fel de subiectivitate, să fie exactă și completă, — ceea ce se poate realiza prin participarea specialiștilor la efectuarea ei —, și colectivă, cu deosebire în verificarea concordanței dintre conținutul monografiei și realitatea la care se referă ea. În felul acesta, prof. D. Gusti atribuie monografiei un rol științific. Ea are însă și unul educativ : deprinde pe cercetătorul monografist să observe științific realitatea asupra căreia va elabora monografia, să judece înainte de a vorbi și a hotărî ceva ; un rol administrativ-politic, în sensul că administrația modernă își găsește în cercetările monografice ajutorul științific cel mai prețios ; și unul cultural-etic, întrucît cunoașterea științifică și integrală a țării, prin monografii, însemnează, în același timp, legătura vie cu toate valorile culturii noastre, deci prilejul potrivit pentru o renaștere și înflorire a vieții spirituale românești [4].

Prof. D. Gusti a pus în practică teoria monografiei sociologice în campania de monografii începută în 1924, cu studenții, cărora li s-au adăugat, în fiecare vară, diferiți profesioniști cu superioară calificare științifică. Cercetările s-au făcut în satele Goicea-Mare (Dolj), Rușețu (Brăila), Nereju (Putna), Fundul-Moldovei, Drăguș, Runcu, Șanț (Năsăud). Rezultatele lor au fost publicate în 4 volume.

În afara unor consecințe inerente concepției idealiste de la care a pornit prof. D. Gusti, meritele sale sînt incontestabile în metodologia monografică, recunoscută ca valabilă și peste granițele țării, sub numele de „școala sociologică de la București". Prin teorie și practică, prof. D. Gusti a dovedit că pentru cercetarea științifică a unei realități sociale este nevoie de contact direct și îndelungat al cercetătorilor cu toate manifestările acesteia ; cercetătorii să fie bine pregătiți din punct de vedere științific, îndeosebi în ceea ce privește capacitatea de a observa realitatea în mod obiectiv și multilateral ; cercetarea să se facă în colectiv, la care să participe și specialiști în diferitele manifestări ale vieții sociale ; coordonarea rezultatelor cercetării să se facă în spirit sintetic, cu concluzii directe asupra perspectivelor dezvoltării mai departe a realității cercetate.

Rezultatele metodologiei monografice create de prof. D. Gusti se constată în monografiile de sate, orașe, raioane, regiuni, școli etc. publicate în țara noastră. În mai toate se vorbește și despre școală, ca de o instituție existentă în orice sat și oraș *.

---

[3] D. Gusti, *Sociologia monografică, știință a realității sociale* și Tr. Herseni, *Teoria monografiei sociologice*, Ed. Institutului Social Român, București, 1934.

[4] D. Gusti, *Sociologia militans*, București, 1934, p. 88.

* Spațiul tipografic restrîns nu ne permite să dăm aci o listă selectivă de monografii realizate în țara noastră.

MONOGRAFIILE ÎN ORÎNDUIREA SOCIALISTĂ

În urma transformărilor profunde și continue de natură economică, socială, politică și culturală, intervenite în țara noastră după 23 August 1944, prin desființarea oricărei exploatări a omului de către om, prin industrializarea socialistă și prin transformările din viața satelor, prin deplina cooperativizare a agriculturii, prin înzestrarea acesteia cu tehnica cea mai înaintată și, în ultimul timp, prin reorganizarea ei, pentru a-i asigura o dezvoltare intensivă și multilaterală, s-a schimbat profund și nivelul de trai al satelor; este în curs de formare o conștiință nouă a oamenilor muncii de la orașe și sate, conștiința socialistă. Este evident că asemenea schimbări se reflectă și în modul de a concepe monografiile sociale în țara noastră. Spre a înlesni continuarea lor, dar în spiritul concepției materialist-dialectice despre natură și societate, o Hotărire a Consiliului de Miniștri din decembrie 1956 a stabilit că se vor elabora anual 8—10 monografii rurale, sub conducerea Institutului de cercetări economice al Academiei Republicii Socialiste România.

Cîteva indicații critice date de prof. M. Biji și conf. E. Barat, în articolul *Metoda monografică în studiul satelor*, publicat în „Revista de statistică" nr. 3/1956, de H. Culea, în studiul *Sociologia monografică și problemă țărănească*, publicat în „Cercetări filozofice" nr. 6/1956, de G. Retegan, în articolul *O fază nouă în cercetarea directă a realității economico-sociale din România*, publicat în „Probleme economice" nr. 2/1958 etc. au contribuit la orientarea cercetărilor monografice în spiritul științific instaurat în țara noastră.

În sesiunea din aprilie 1966 a Academiei Republicii Socialiste România s-a înființat o secție nouă, intitulată „Științe economice și cercetări sociologice", care, desigur, nu va întîrzia să dea un nou impuls cercetărilor monografice în tot mai mare concordanță cu spiritul nou manifestat în întreaga activitate științifică din țara noastră.

MONOGRAFII DESPRE ȘCOLI

În monografiile de sate, orașe, regiuni etc., se cuprind și elemente referitoare la instituțiile școlare, deoarece școli se găsesc în toate satele și orașele țării noastre.

Școala, de orice grad și categorie, este principalul izvor de cultură și factor de civilizație, în sate, orașe, ca și în întreaga țară. Ea organizează educația și instrucția sau învățămîntul, pe care societatea îl transmite generațiilor care se succed în evoluția ei, de la naștere pînă la vîrsta cea mai înaintată a fiecărui om. „Așezat pe temelia concepției înaintate despre natură și societate, folosind tradițiile progresiste ale școlii românești și experiența pedagogică universală, strîns legat de cerințele mereu crescînde ale construcției socialiste, învățămîntul din țara noastră joacă un rol de seamă în formarea tinerelor generații și educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural și de conștiință al întregului popor, în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist" [5].

Dar, după cum nu există nicăieri două sate sau două orașe identice, tot așa nu există două școli identice. Pe lîngă elementele comune tuturor școlilor — preocuparea de formare a omului, de la naștere pînă la vîrsta cea mai înaintată — fiecare are individualitatea sa, care poate fi înfățișată în monografia respectivă.

Monografia unei școli se structurează pe specificul de instituție socială menită să crească tineretul în spiritul imaginii perfecționate pe care orice societate cultă

---

[5] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, București, 1965, p. 51.

și-o formează despre viitorul ei. La rîndul său, tineretul unui sat sau oraș nu este nici el identic cu tineretul celorlalte sate și orașe, cu toate trăsăturile comune care îl caracterizează. Are și el specificul său, care trebuie înfățișat în monografia fiecărei școli.

Școala este o instituție care își desfășoară activitatea în mod organizat, cu organe și funcții specifice, în condiții materiale și spirituale concrete, în colaborare cu alte instituții (familii, întreprinderi, școli etc.), exercitînd o influență instructiv-educativă intenționată, sistematică, folosind cadre calificate în această activitate și un bogat material cultural (științific, artistic, tehnic), corespunzător vîrstei copiilor și tinerilor și cerințelor sociale ale epocii, cu metode adecvate procesului de formare a omului etc. Aceste aspecte constituie specificul monografiei unei școli față de monografia unui sat, oraș etc.

ADUNAREA MATERIALULUI PENTRU MONOGRAFII DE ȘCOLI

Spre a orienta adunarea materialului necesar monografiei unei școli și structurarea lui științifică este nevoie de un sistem de întrebări, ale căror răspunsuri să poată constitui, într-o înlănțuire logică și literară, însăși monografia școlii respective. Atragem de la început și în mod stăruitor atenția asupra faptului că întrebările sînt numeroase pentru ca, în totalitatea lor, să poată orienta toate răspunsurile posibile în legătură cu realitatea concretă a școlii căreia i se alcătuiește monografia.

Să nu se uite nici un moment că nu există două monografii identice. De aceea întrebările cărora nu le corespund situații reale, concrete, vor rămîne fără răspunsuri. Vor fi relatate însă orice informații corespunzătoare realității, menite să întregească monografia, chiar dacă nu sînt formulate întrebări pentru ele. Este vorba deci de un sistem de întrebări adaptabil, nu rigid, omnilateral, nu unilateral, și obligator numai ca orientare, în căutarea materialului necesar monografiei.

Întrebările, ale căror răspunsuri urmează să constituie materialul de prelucrat pentru monografia unei școli, formează un sistem închegat. În principiu, răspunsurile la întrebări trebuie să înfățișeze realitatea la care se referă, în devenirea ei, — dacă este posibil, an cu an —, adică în trecut și în prezent. Fiindcă școala îndeplinește o funcție concretă în comuna în care se află, este evident că situația acesteia se oglindește vrînd-nevrînd în dezvoltarea școlii din comuna respectivă.

Sînt necesare deci :

I. *Date despre comuna în care funcționează școala*, ca de exemplu :

1. Locul comunei pe harta țării noastre. Relieful comunei : cîmpie, deal, munte, ape. Clima. Căile de comunicație ale comunei : șosea, cale ferată, linie de autobuze etc. Distanța cea mai mică de principala cale de comunicație.

2. Istoricul comunei. Epoca înființării. Documente, monumente, locuri istorice în comună sau în apropierea ei, după posibilități.

3. Populația comunei, în trecut și în prezent : numărul locuitorilor. Dinamica populației pe ani. Cauze principale ale creșterii și descreșterii. Înfățișare grafică.

4. Compoziția socială a populației comunei : muncitori, țărani, intelectuali etc.

5. Situația locuitorilor comunei în raport cu învățătura : a) analfabeți b) cu învățătură : 1) școală generală, 2) secundară, 3) superioară.

6. Întreprinderi și alte instituții principale în comună (industriale, comerciale, culturale).

7. Ocupații principale ale locuitorilor.

8. Relații economice. Bugetul comunei și bugetul școlii.

9. Nivelul de trai al locuitorilor: locuințe, alimentație, lumină electrică, confort, aparate de radio, televizoare etc.

II. *Date fundamentale despre școală.*

1. Categoria și gradul școlii (grădiniță de copii, școală generală, liceu de cultură generală, liceu special) etc.

2. Situația ei pe harta comunei.

3. Data înființării școlii și a construcțiilor ei. Inițiative în înființarea școlii și în realizarea construcțiilor ei. Istoricul școlii.

4. Planul clădirii principale și al anexelor ei.

5. Numărul încăperilor și destinația lor: cancelarie, săli de clasă, laboratoare, ateliere, săli de gimnastică, de muzică, de desen, cabinete pedagogice, bibliotecă, muzeu școlar, teren agricol, teren de sport, cabinet medical, băi, sală de convorbiri cu părinții, sală de festivități, birou de orientare profesională (suprafața clădită și volumul încăperilor). Dezvoltarea lor în funcție de necesitățile școlii. Total: suprafață clădită și volum. Calitatea construcției.

6. Mobilier.

7. Material didactic, aparate de proiecție, radio, televizor, cinematograf.

8. Internat școlar.

9. Cantină școlară etc.

★

Școala, ca instituție, este un complex de organe și funcțiuni, cu raporturi interioare și exterioare, cu obiective care se realizează în mod simultan și succesiv, individual și în colectiv. Rezultatele finale ale unei școli depind de interacțiunea dintre organe și funcțiunile lor, de modul cum se integrează în realizarea scopului comun fiecare organ și fiecare funcțiune. De aceea, în monografia școlii trebuie înfățișate cu toată claritatea diferitele organe ale ei și funcțiunile lor în atingerea scopului urmărit de școala respectivă.

III. *Colectivul de conducere a școlii.*

1. Directorul, 2. Directorii adjuncți, 3. Consiliul diriginților, 4. Consiliul pedagogic, 5. Medicul școlar, 6. Delegatul comitetului de părinți. Aprecieri asupra modului de conducere a școlii.

IV. *Colectivul didactic al școlii.*

1. Numărul învățătorilor, profesorilor (bărbați, femei). 2. Situația lor în învățămînt (suplinitori, titulari, fruntași, gr. I, gr. II, învățători și profesori emeriți). 3. Merite deosebite ale cadrelor didactice în activitatea: a) didactică, b) extrașcolară, c) științifică. 4. Forme de perfecționare a cadrelor didactice. 5. Activitatea cultural-obștească a cadrelor didactice — conferințe, lucrări științifice. 6. Distincțiuni acordate cadrelor didactice: decorații, titluri științifice.

V. *Populația școlară. Colective de elevi.*

1. Copii recenzați. 2. Elevi înscriși (băieți, fete). 3. Clasele școlare în care sînt repartizați (clase paralele). 4. Numărul de elevi pe clase. 5. Compoziția socială a colectivului de elevi — pe clase și pe școală: a) fii de muncitori, b) fii de țărani muncitori, c) fii de intelectuali, d) fii de alte categorii sociale. Clase pe sexe sau mixte. 6. Frecventarea: pe clase și pe școală. 7. Promovați: pe clase și pe școală. 8. Repetenți: pe clase și pe școală. 9. Situația igienică și sanitară a colectivului de elevi. 10. Elevi dirijați spre școli speciale (defectologie). 11. Absolvenții școlii, pe ani școlari. Înfățișarea grafică a absolvenților. 12. Profesii practicate de absolvenții școlii. 13. Oameni de seamă dintre absolvenții școlii. Scurte biografii ale lor (după caz).

VI. *Colectivul administrativ, tehnic, de îngrijire.*

1. Numărul persoanelor în funcții administrative: secretari, dactilografe, pedagogi, bibliotecari, economi, mecanici etc. 2. Numărul persoanelor de serviciu. 3. Cabinetul medical: medic, soră etc.

VII. *Raporturile între colectivele școlii.*

1. Relațiile între colectivul de conducere al școlii, colectivul didactic, colectivele de elevi, colectivul administrativ etc. (spirit de colaborare, disciplină). 2. Abateri de la disciplina de colaborare (cauze, efecte). 3. Măsuri de îndreptare etc. 4. Observații asupra psihologiei claselor școlare. Rolul dirigintelui în formarea colectivului clasă școlară. 5. Colectivul de elevi pe școală. 6. Colective spontane de elevi. 7. Colective de elevi pe sexe sau mixte. 8. Raportul între colectivul didactic și colectivul de elevi: pe clase, pe școală. 9. Abateri în manifestarea acestor colective (Raportul: profesori-eleve, profesoare-elevi). 10. Colectivul didactic: unitate de acțiune.

VIII. *Cunoașterea individualității elevilor.*

1. Preocupări existente privind cunoașterea individualității fiecărui elev din partea: învățătorilor, profesorilor, diriginților, părinților etc. 2. Metode și procedee de cunoaștere: a) observarea comportării și activității fiecărui elev; b) experimente; c) colaborarea cu alți profesori; d) colaborarea cu părinții; e) colaborare cu alte persoane (rude, medic etc.). 3. Existența preocupărilor de laborator pedagogic. 4. Modalitatea consemnării cunoașterii fiecărui elev. 5. Completarea și verificarea cunoașterii individualității pe parcursul școlarității. 6. Preocupări de învățământ diferențiat (instrucție, educație) ca urmare a cunoașterii individualității elevilor. 7. Caracterizarea psiho-pedagogică a elevilor la absolvirea școlii și indicații de orientare școlară și profesională. 8. Cazuri de elevi cu aptitudini deosebite (muzică, arte plastice, matematică etc.). 9. Orientarea unor asemenea elevi.

IX. *Conținutul învățământului:*

A. Instrucția: 1. Planul de învățământ al școlii: obiectele de învățământ, pe clase și număr de ore anual. 2. Comparația cu planurile de învățământ din trecut în privința: a) duratei școlarității; b) raportului între disciplinele umaniste și realiste; c) corelației obiectelor de învățământ: succesive și simultane. 3. Observații asupra programei de învățământ (accesibilitate, simultană, succesivă). 4. Preocupări privind supraîncărcarea pe obiecte de învățământ: în ce clase?, cauze? 5. Preocupări în ce privește eliminarea supraîncărcării. 6. Preocupări de continuare a instrucției prin autoinstrucție și de formare a concepției științifice despre lume prin învățământ.

B. Educația comunistă. 1. Care este scopul educației comuniste? 2. Se urmărește realizarea tuturor componentelor educației comuniste? Dacă se neglijează vreuna, din ce cauze? 3. Se folosesc toate mijloacele de educație comunistă? (exemplul, convingerea etc.?). 4. Cum se înțelege și se practică disciplina școlară? (severitate? indulgență?) Efecte. 5. Cum sprijină colectivul de conducere al școlii colectivul didactic, administrativ, organizația pionierilor, U.T.C., în realizarea educației comuniste? 6. Colaborarea familiei la păstrarea disciplinei: în școală, în afară de ea. 7. Mijloace de stimularea și sancționarea disciplinei: recompense, pedepse. 8. Cum se urmărește trecerea de la educație, la autoeducație?

X. *Activitatea extraclasă și extrașcolară.*

1. Ce activități școlare desfășoară elevii în afară de clasă și în afară de școală, paralel cu cele din clasă? (cercuri de activitate la alegere, pe obiecte de învățământ, grupe școlare; muzică, sport, activitate în laboratoare, în biblioteci, pe lotul școlar, expoziții, excursii etc.).

2. Avantajele activităților extraclasă și extrașcolare față de activitatea din clasă.

3. Cum se completează depistarea aptitudinilor elevilor prin activitatea extrașcolară, în vederea orientării lor școlare și profesionale? (licee de cultură generală și licee de specialitate).

4. Cum se supraveghează activitățile extrașcolare spre a nu devia și spre a nu contribui la supraîncărcarea elevilor?

XI. *Metode de educație și instrucție.*

1. Există preocupări de a face educația și instrucția cu participarea tot mai activă și mai conștientă a elevilor? În ce fel?

2. Variază metodele de educație și instrucție după vîrsta elevilor, după particularitățile individuale, și după natura obiectelor de învățămînt? În ce fel?

3. Se folosesc îndeajuns exemplul și convingerea în educația elevilor?

4. Se folosesc îndeajuns intuiția, demonstrația și exercițiul în instrucția elevilor?

5. Se fac încercări de folosire a învățămîntului programat?

6. Exemple de cadre didactice care s-au distins prin măiestrie pedagogică în școala respectivă.

XII. *Aprecierea obiectivă a cunoștințelor și a comportării elevilor.*

1. Există preocupări de apreciere cît mai obiectivă a cunoștințelor și comportării elevilor prin note?

2. Există cazuri de apreciere cu prea mare exigență sau îndulgență în școala respectivă?

3. Ce remedii se întrebuințează în asemenea cazuri?

XIII. *Colaborarea familiei cu școala.*

1. Există o tradiție în colaborarea dintre școală și familie în educația și instrucția copiilor?

2. Se aplică prevederile Codului familiei referitoare la îndatoririle familiei de a colabora cu școala la educația și instrucția copiilor?

3. Atitudini ale familiilor față de școală: a) favorabile, b) indiferente, c) potrivnice. Urmările unora și ale altora.

4. Cum contribuie învățătorul, dirigintele, directorul, la întărirea colaborării familiei cu școala în educația-instrucția elevilor? a) convorbiri individuale, b) vizitarea familiilor, c) ședințe cu părinții, d) reuniuni cu părinții, e) lectorate cu părinții etc.

5. În ce constă colaborarea materială și spirituală a familiei cu școala? Cazuri: favorabile, nefavorabile.

6. Se asigură în toate familiile condițiile necesare pentru ca elevii să-și poată pregăti lecțiile în bune condiții?

7. Cum colaborează familiile la orientarea școlară și profesională a elevilor?

XIV. *Orientarea școlară și profesională a elevilor.*

1. Cum se preocupă școala de descoperirea și cultivarea înclinărilor, intereselor și aptitudinilor elevilor? (a) în procesul de învățămînt, b) în cercurile de specialitate, c) în activitatea extrașcolară, d) prin consultarea familiei).

2. Se cunoaște de către școală nomenclatorul profesiunilor din țara noastră?

3. Se organizează convorbiri ale diferiților fruntași în producție cu elevii, în vederea orientării profesionale?

4. Se vizitează cu elevii diferite obiective: industriale, agricole, comerciale, culturale, în vederea orientării profesionale a elevilor?

5. Se vizitează cu elevii mai mari instituții de învățămînt superior mai apropiate de școala respectivă?

XV. *Colaborarea școlii cu organizația pionierilor și cu U.T.C.*

1. Ce sprijin acordă cadrele didactice Organizației pionierilor și U.T.C. pentru a-și îndeplini sarcinile în cele mai bune condiții?

2. Exemple de ajutorare dată de organizația pionierilor și U.T.C. în prevenirea rămînerii în urmă la învățătură și în lichidarea ei.

3. Exemple de colaborarea familiei privind învățătura și conduita pionierilor.

XVI. *Inspectarea și îndrumarea școlii de către organele de control.*

1. Ce vizite a primit școala în ultimul timp din partea organelor de îndrumare și de control?

2. Ce caracter au avut vizitele din ultimul timp? a) didactic?, b) administrativ?, c) medico-sanitar? etc.

3. Ce s-a vizitat?

4. Cît timp a durat fiecare vizită?

5. Unde s-au consemnat rezultatele vizitelor?

6. Care sînt rezultatele acestor vizite?

7. Cum privesc cadrele didactice aceste vizite?

XVII. *Colaborarea școlii cu alte instituții din comună.*

1. Ce schimb de experiențe se face cu alte școli din comună? Din comunele învecinate?

2. Cum colaborează cu căminul cultural? (conferințe, șezători, simpozioane, organizare de expoziții, audiții muzicale etc.).

3. Există încercări de a organiza la școală o expoziție cu principalele produse ale muncii locuitorilor din comună?

4. Ce legături are școala cu cooperativa agricolă? Cu cooperativa de consum? Cu sfatul popular?

5. Se cunoaște de școală serviciul contra incendiilor?

6. Ce sprijin a dobîndit școala din partea căminului cultural, a cooperativei, a serviciului contra incendiilor?

XVIII. *Propuneri privind ridicarea continuă a nivelului învățămîntului.*

1. Ce păreri au cadrele didactice despre durata actuală a învățămîntului general?

2. Ce păreri au despre programa de învățămînt? Este încărcată sau nu? La ce clase și la ce obiecte de învățămînt?

3. Dacă există supraîncărcare a elevilor, cum poate fi înlăturată?

4. Ce păreri au cadrele didactice despre posibilitatea de diferențiere a învățămîntului? (pe sexe? pe clase paralele? pe obiecte de învățămînt? pe grupe de elevi? etc.).

5. Ce păreri au despre învățămîntul pe ziua întreagă, față de învățămîntul pe jumătăți de zile?

6. În ce direcție se poate tinde pentru modernizarea învățămîntului?

7. Ce critici se pot aduce manualelor școlare?

8. Ce păreri au cadrele didactice pentru elaborarea unor manuale școlare mai bune?

9. Cum s-ar putea realiza o mai temeinică pregătire a cadrelor didactice: în școli pedagogice, în institute pedagogice? sau în universități?

10. Ce părere au cadrele didactice despre felul cum este organizată practica pedagogică în prezent?

11. Orice alte păreri în legătură cu promovarea învățămîntului din țara noastră etc.

★

Iată dar numeroase întrebări, puncte de vedere sau sugestii, care urmăresc să scoată la iveală materialul necesar închegării monografiei unei anumite școli. Oricine gîndește corect la sarcina serioasă a elaborării unei monografii școlare poate trece peste unele întrebări, poate adăuga altele. Ele n-au decît un rol de orientare într-o muncă științifică de natură foarte concretă. În orice caz, întrebările de mai sus trebuie adaptate instituției concrete (grădinița de copii, școala generală, liceu de cultură generală și special) căreia i se pregătește monografia respectivă. Să nu se spună deci că sînt prea multe întrebări, înainte de a se fi făcut asemenea adaptări. Esențialul este ca persoanele care gîndesc la aceste întrebări să cunoască temeinic și multilateral instituția concretă, căreia vor să-i alcătuiască monografia.

În acest scop, vor cerceta cele mai autentice izvoare privitoare la trecutul și prezentul școlii respective: arhiva școlii, a Sfatului popular al comunei, a sfatului popular raional, regional și, după caz, arhiva cu caracter republican. Se vor cerceta anuare, reviste, cărți în care se găsesc referințe despre școala respectivă. Se vor aduna informații și de la persoane mai în vîrstă, cunoscătoare ale trecutului școlii etc. Informațiile din izvoare diferite se vor confrunta pentru a reține numai pe cele adevărate. Nu vor lipsi documentările vizuale, fotografii, planșe, diagrame, nici cele auditive, ca de exemplu, înregistrarea de lecții sau cuvîntări ale cadrelor didactice pe bandă de magnetofon etc.

PRELUCRAREA MATERIALULUI ÎN VEDEREA ELABORĂRII MONOGRAFIILOR DE ȘCOLI

Materialul rezultat din răspunsuri la întrebările de mai sus trebuie prelucrat pentru a putea fi folosit în monografiile de școli. Prelucrarea se face pe probleme, constituind, — din răspunsurile date an cu an —, mase de informații care să înfățișeze succesiv direcțiile de dezvoltare a instituției școlare.

Să ne gîndim, de pildă, la dinamica populației comunei. Se va stabili numărul de locuitori, variind de la an la an, în creștere sau în scădere, constituindu-se astfel o masă de realități a căror semnificație poate fi tradusă într-un grafic precis: creștere sau descreștere, cu explicația necesară: de ce crește? de ce scade?

Populația școlară, cu creșterile sau scăderile existente, de la an la an, pe o perioadă de mai mulți ani, se va înfățișa într-un grafic, de asemenea cu o semnificație precisă și cu arătarea cauzelor creșterii sau scăderii ei.

Numărul înscrierilor de elevi anual, al promovărilor, al repetenților etc., se va strînge, de asemenea, pe o perioadă cît mai lungă de ani, și se va înfățișa în grafice din care să se desprindă clar sensul evoluției fiecărei realități cuprinse în monografie. Așa se va proceda cu toate problemele specifice instituției școlare ale cărei mase de realități sînt în permanentă dinamică. Nici un material din monografie să nu rămînă deci fără o semnificație precisă a direcției în care evoluează fiecare, ca și școala în întregul său.

În toată această muncă migăloasă se va urmări scoaterea în evidență a oricărei dovezi de progres al școlii respective, fără a se trece sub tăcere scăderile ei. Expunerea din monografie nu va fi deci o simplă descriere sau juxtapunere de fapte, ci va căuta totdeauna legătura cauzală dintre ele și școală, cu deosebire legătura dintre transformările economice, sociale, politice și culturale ale țării — și poate chiar numai ale satului sau comunei — cu școala respectivă.

ROLUL CADRELOR DIDACTICE ÎN REALIZAREA MONOGRAFIILOR DE ȘCOLI

În mod practic, monografia școlii se realizează în colectivul didactic al acesteia, presupus cu îndreptățire ca cel mai competent în problemă, dar și prin muncă individuală. Se va discuta planul ei, își va aduce fiecare membru al colectivului contribuția la perfecționarea lui și își va alege partea pe care consideră că o poate trata mai bine.

Munca se va desfășura în colectiv sau în mod individual pînă la desăvîrșirea monografiei. După caz, aceasta se va păstra în evidență la școala respectivă sau se va publica, dacă prezintă suficient interes de ordin general. Oricum, monografia școlii va fi oglinda fidelă a trecutului ei, de la care vor pleca năzuințele viitorului. Orice realizare meritorie a școlii respective își va găsi locul în monografia ei.

Pentru cadrele didactice și îndeosebi pentru cele care vor lucra de aci înainte în școala respectivă, monografia ei va constitui cel mai sigur document prin care i se va cunoaște trecutul în cel mai scurt timp.

Satul sau comuna se va mîndri cu faptul că instituția care a făcut totdeauna legătura între generațiile vechi și noi posedă despre trecut o evidență clară, pe care ar dori s-o întîlnească la orice altă instituție sau întreprindere. Iar pentru poporul român, monografiile de școli, întocmite științific, vor constitui documentele cele mai autentice ale străduințelor de a păstra aprinsă în cele mai îndepărtate colțuri ale țării noastre făclia culturii și civilizației, în lumina cărora națiunea română pășește acum spre înflorire, alături de toate națiunile libere și independente, pe drumul păcii și al progresului.

Prof. dr. docent IOSIF GABREA

Pedagogia — știință complexă

Progresul societății noastre socialiste, revoluția științifică și tehnică ce se desfășoară la un nivel fără precedent în epoca noastră, impun cu necesitate și progresul continuu al științei pedagogice, impun dezvoltarea și intensificarea cercetărilor pedagogice fundamentale și aplicative în mod armonios, precum și valorificarea eficientă a rezultatelor acestor cercetări, în toată complexitatea și varietatea fenomenului educativ, în scopul formării omului la nivelul cerințelor contemporane.

Dezvoltînd teoria și practica pedagogică în pas cu progresul social, știința pedagogică va putea (și trebuie să o facă) să-și aducă contribuția la descoperirea legităților, la găsirea căilor și mijloacelor științifice, adecvate și eficiente de formare a omului contemporan, corespunzător cerințelor puse de dezvoltarea societății socialiste. Asemenea cu celelalte domenii ale cunoașterii științifice, pedagogia trebuie să devină și ea o reală „forță productivă" (desigur în accepția cea mai largă a cuvîntului).

Educația, ca obiect al pedagogiei, reprezintă procesul organizat, sistematic și conștient de formare a omului potrivit cu un anumit scop, determinat de condițiile social-istorice ale fiecărei orînduiri sociale, proces ce însoțește în mod obiectiv, necesar și permanent dezvoltarea societății omenești.

În concepția materialist-dialectică a educației, în societatea socialistă, transmiterea experienței de producție, a moștenirii culturale și științifice, a normelor de conduită, însușirea și aplicarea eficientă a progresului științific și tehnic continuu, reprezintă funcții esențiale ale educației, care contribuie la formarea multilaterală a tinerelor generații și la perfecționarea adulților, în vederea participării lor conștiente și active la viața și munca socială, la ducerea mai departe a progresului social.

Cerințele obiective ale dezvoltării societății socialiste impun ca pedagogia științifică să studieze cele mai variate și complexe aspecte ale formării omului, atît în cadrul procesului educativ desfășurat în școli, cît și în cadrul procesului educativ desfășurat în afara școlii, în viața și munca socială. Acest punct de vedere este îmbrățișat, direct sau indirect, de tot mai mulți specialiști și oameni de știință din domeniul pedagogiei,

ca și din alte domenii de activitate socială [1].

Funcțiile educației trebuie realizate în mare măsură în cadrul și cu ajutorul școlii, avînd ca rezultat principal pregătirea temeinică și multilaterală a tinerelor generații, formarea constructorilor socialismului și comunismului din patria noastră. În acest sens, documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. arată că școala reprezintă „principalul izvor de cultură și factor de civilizație". [2]

Ne dăm seama însă că, în mod obiectiv, educația își continuă exercitarea funcțiilor sale și în afara școlii, în întreaga viață și muncă socială, în vederea ridicării nivelului cultural, profesional și cetățenesc al tuturor cetățenilor patriei. *Nivelul actual al societății noastre* — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — *impune ridicarea pe o treaptă mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor patriei* [3].

Formele variate de calificare sau de ridicare a calificării celor ce muncesc în întreprinderi, pe șantiere sau pe ogoare, formele de ridicare a nivelului cultural, științific și tehnic, de formare a omului nou, prin universitățile muncitorești și populare sau prin lectorate, propaganda cultural-științifică prin conferințe etc. constituie un vast „șantier", în care educația își exercită funcțiile sale în rîndul adulților.

Astăzi specialiști din cele mai variate domenii ale vieții și muncii sociale dezbat în presă multiple aspecte ale formării omului societății socialiste. Formația culturală și profesională, educația estetică, educația cetățenească, justa folosire a timpului liber, raporturile dintre generația tînără și cea vîrstnică, pedagogia vîrstelor, rolul educativ al colectivului, forța opiniei publice, comportarea civilizată, chiar „pedagogia alimentației" și multe altele, alcătuiesc fațete diferite și în același timp componente ale educației (ale educației sociale în general), care vizează atît procesul educativ din școală, cît și mai ales pe cel dinafara școlii, aspecte care au nevoie de orientare și rezolvare pedagogică științifică, care trebuie să intre în sfera preocupărilor științei pedagogice.

★

Este cunoscut faptul că pedagogia a apărut și s-a dezvoltat în esență ca știință a educației tinerelor generații, tratînd problemele legate de procesul instructiv-educativ desfășurat mai ales în școli (în învățămîntul de cultură generală, elementar și mediu).

În domeniul menționat, putem susține, fără a exagera, că pedagogia s-a dezvoltat continuu, mai ales în societatea socialistă, aducînd o contribuție valoroasă la rezolvarea unor probleme teoretice și practice, la descoperirea unor legități ale fenomenului educativ, la stabilirea unor principii, căi și mijloace științifice, care orientează și ajută desfășurarea eficientă a procesului de educare a tinerelor generații.

---

[1] Vezi: acad. Ștefan Bălan, *La început de drum*, „Colocvii despre școală, familie și societate" nr. 1/1966; acad. Ilie Murgulescu, *Pedagogia — un complex științific*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1962; Costin Nădejde, *Școala noastră în slujba construirii socialismului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964; Jean Livescu, *Perspectivele învățămîntului superior*, „Lupta de clasă" nr. 7/1965; Stanciu Stoian, *Un obiectiv important al politicii noastre*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1965; Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale și aplicative în domeniul educației*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966; Traian Pop, *Școala și pedagogia românească în plin proces de dezvoltare*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966; Petre Bărbulescu, *„Pedagogia nu acționează numai în sfera școlii*, „Scînteia" nr. 6789 din 2.XI.1965 și altele.

[2] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 52.

[3] *Ibidem.*

Cu toate rezultatele valoroase obținute în domeniul educației comuniste a tinerei generații din școala generală și liceu, cu toate preocupările și rezultatele pedagogice valoroase din cadrul celorlalte grade și tipuri de învățămînt, după părerea noastră, știința pedagogică din țara noastră are deschis un larg și complex „șantier" de cercetare și acțiune educativă. În acest sens, aș enumera cîteva probleme care se cer pe viitor să intre mai pregnant în preocupările majore ale științei pedagogice: *perfecționarea și modernizarea continuă a învățămîntului de toate gradele, în pas cu cuceririle științei și tehnicii și îndeosebi ale ciberneticii (învățămîntul programat, folosirea intensivă și eficientă a mijloacelor moderne audio-vizuale etc.), rezolvarea științifică a problemelor pedagogice și metodice ale liceelor de specialitate, ale învățămîntului profesional și tehnic, ale învățămîntului superior de toate profilele, ale învățămîntului postuniversitar, ale perfecționării cadrelor (didactice și a altor specialiști), precum și ale învățămîntului seral și fără frecvență.*

Subliniem însă faptul că „șantierul" științei pedagogice este și mai larg deschis în domeniul educației dinafara școlii, al educației și perfecționării adulților. Pornind de la experiența pozitivă a educației dinafară de școală, folosind în mod creator și adecvat teoria pedagogică din domeniul școlii și experiența pozitivă a învățămîntului de toate gradele, știința pedagogică manifestă preocupări pentru descoperirea legităților acestei laturi a educației, pentru găsirea și aplicarea unor căi și mijloace adecvate, eficace, de educație și perfecționare a nivelului cultural, științific și tehnic al întregului popor. Și în acest domeniu, preocupările științei pedagogice sînt reflectate într-o serie de materiale publicate în presă, în revistele de specialitate, în broșuri etc., precum și în dezbateri deschise, vii.

Însușirea punctului de vedere că pedagogia este o știință complexă, cu o largă sferă de studiu și acțiune educativă, determină pe specialiști să introducă în preocupările lor de cercetare științifică rezolvarea multor probleme instructiv-educative din cadrul tuturor gradelor și tipurilor de învățămînt, precum și a diverselor forme instructiv-educative ce se desfășoară în afara școlii. Aceasta se oglindește și în faptul că știința pedagogică acceptă în mod obiectiv mărirea numărului disciplinelor sale (desigur în curs de dezvoltare), care alcătuiesc sistemul științelor pedagogice. Astfel, în legătură cu educația tinerelor generații se face simțită dezvoltarea unor discipline pedagogice noi, ca: *pedagogia învățămîntului tehnico-profesional, pedagogia învățămîntului superior* etc. În ceea ce privește educația adulților, apar elemente ale unor noi ramuri ale pedagogiei, unele mai legate de învățămînt, cum ar fi: *pedagogia învățămîntului postuniversitar, pedagogia perfecționării cadrelor didactice* și a specialiștilor din diverse domenii de activitate (așa cum este cea legată de perfecționarea medicilor etc.), iar altele în strînsă legătură cu ridicarea nivelului pregătirii celor ce muncesc cum ar fi: *pedagogia învățămîntului de masă pentru adulți, pedagogia organizațiilor obștești și de tineret, pedagogia educației în familie și chiar pedagogia opiniei publice.*

La baza acestor noi discipline pedagogice în dezvoltare există un bogat material de date, de fapte, precum și o serie de indicații și concluzii științifice valoroase, izvorîte din practica educativă, care orientează procesul de instrucție și educație ce se desfășoară în afara școlii, la scara întregii societăți. Aceasta constituie un început bun. În acest domeniu, însă, mai mult decît în domeniul educației tinerelor generații din școli, este nevoie de foarte mari eforturi în dezvoltarea teoriei și practicii pedagogice. Este

nevoie să se dezvolte cercetarea științifică, să se generalizeze experiența pozitivă, care să se concretizeze într-o serie de lucrări pedagogice (cursuri, îndrumătoare, broșuri, metodici etc.), avînd menirea să orienteze științific, în mod adecvat și diferențiat, diversele forme și acțiuni desfășurate în procesul de educație a maselor de oameni ai muncii.

Datele științei pedagogice din domeniul educației tinerelor generații, aplicate creator, pot constitui puncte de plecare, o călăuză valoroasă în educația maselor, dar formele și acțiunile specifice acestui domeniu educativ implică mijloace și căi științifice adecvate, diferențiate și eficace, de desfășurare a acestui proces instructiv-educativ. Particularitățile acestui învățămînt sînt determinate de deosebirile de vîrstă, de pregătirea, experiența de viață și de muncă, de preocupările variate ale celor ce muncesc, de faptul că unele forme și acțiuni instructiv-educative au un caracter voluntar (facultativ), de faptul că ele se desfășoară după procesul de muncă etc. Toate acestea trebuie să intre în sfera de preocupări a științei pedagogice, pentru a asigura orientarea științifică și eficace a muncii instructiv-educative din acest domeniu.

Poate oare știința pedagogică din țara noastră să-și lărgească sfera sa de studiu și de acțiune educativă, poate să cuprindă corespunzător problemele noi ce se ridică atît în domeniul educației tinerelor generații, cît și al educației întregului popor? Considerăm că acest lucru este posibil, fiindcă în țara noastră partidul și statul consideră problema învățămîntului și educației ca un obiectiv important al politicii de construire a socialismului. De asemenea, partidul și statul nostru asigură toate condițiile dezvoltării oricărei științe, deci și a științei pedagogice. Alături de aceasta, pentru ca știința pedagogică să poată răspunde noilor sarcini ce-i revin, este necesar să-și perfecționeze necontenit activitatea organizatorică, de cercetare și acțiune educativă.

Complexitatea și varietatea problemelor educative, necesitatea finalizării și eficienței muncii de cercetare pedagogică, implică o organizare cît mai temeinică a activității de cercetare, o abordare multilaterală și profundă a diverselor aspecte ale fenomenului educativ, implică în același timp urgență și operativitate, toate fiind determinate de cerințele mereu crescînde ale dezvoltării societății. Or, după părerea noastră, oricît de mult și de bine s-ar munci, oricît de valoroase ar fi rezultatele eforturilor de dezvoltare a teoriei și practicii pedagogice, datorită numărului relativ mic de cercetători, datorită abordării unui număr relativ limitat de probleme pe care le pot cuprinde specialiștii din diverse instituții cu profil de cercetare (Institutul de științe pedagogice și catedrele universitare), nu se poate extinde cercetarea pedagogică fundamentală și aplicativă în așa fel, încît să cuprindă toată bogăția și complexitatea fenomenului educativ, nu se pot asigura în cele mai bune condiții multilateralitatea și profunzimea studiului, nu se pot asigura maximum de operativitate și de valorificare a cercetărilor și experienței educative pozitive. De aceea, cu toate rezultatele pozitive obținute în dezvoltarea teoriei și practicii pedagogice din țara noastră, cerințele mereu crescînde ale dezvoltării societății noastre socialiste implică cu necesitate perfecționarea și intensificarea activității în domeniul dezvoltării științei pedagogice, sub aspectul muncii organizatorice, al celei de cercetare științifică și de generalizare a experienței educative pozitive din întreaga sferă a educației sociale.

În spiritul documentelor partidului nostru, considerăm că un mijloc de perfecționare a activității științei pedagogice ar fi acela al *unirii eforturilor tuturor factorilor într-un front comun, unitar*, avînd la bază un for cuprinzător și com-

petent, care să poată organiza, îndruma și valorifica rezultatele muncii pedagogice la scara întregii țări. Acest deziderat poate fi realizat prin înființarea unei organizații profesionale a pedagogilor din țara noastră, care să poarte denumirea de *Societatea științelor pedagogice* sau *Societatea pedagogică*. Această organizație a pedagogilor din întreaga țară ar putea organiza pe plan regional sau național o serie de acțiuni pedagogice (lecturi și sesiuni științifice, consfătuiri etc.), care să capete un caracter de discuții vii, de schimb de experiență etc., în vederea orientării științifice a complexei și variatei munci instructiv-educative ce se desfășoară la scara întregii societăți. De asemenea, asociația ar putea organiza o largă informare științifică și un schimb de experiență pedagogică cu alte țări ale lumii. Totodată, ar putea organiza și îndruma editarea unor lucrări pedagogice care să contribuie la conducerea eficientă a diverselor laturi ale procesului educativ, precum și a unei reviste periodice de largă circulație, care să fie o tribună de discuții științifice, de critică pedagogică constructivă, de extindere a experienței pozitive educative din țara noastră și de peste hotare. Astfel, o societate a pedagogilor, în strînsă legătură cu forurile de specialitate din domeniul cercetării pedagogice, considerăm că ar putea dezvolta la un înalt nivel schimbul de experiență și schimbul de opinii, că ar scoate la iveală importante „rezerve interne" ale „inteligenței pedagogice" a specialiștilor din țara noastră, că ar da posibilitatea asigurării și folosirii mai judicioase a bazei tehnico-didactice de experimentare, că ar asigura operativitatea, eficiența și finalizarea muncii pedagogice pozitive, în mai bune condiții și în pas cu cerințele puse de partid și de stat în fața școlii și pedagogiei, a tuturor factorilor educativi.

De asemenea, considerăm că cercetarea pedagogică trebuie, în primul rînd, să aibă legătură directă cu activitatea și sarcinile ce stau în fața Ministerului Învățămîntului, căruia îi este încredințată răspunderea de a conduce întregul proces de pregătire a tinerelor generații. Reprezintă o necesitate obiectivă ca Ministerul Învățămîntului să-și bazeze munca de organizare, dezvoltare și perfecționare a învățămîntului pe date științifice, izvorîte din cercetarea pedagogică. Strîns legat de aceasta, îmbunătățirea muncii de cercetare pedagogică privind rezolvarea sarcinilor ce stau în fața Ministerului Învățămîntului *implică și un organ special, competent, în cadrul Ministerului Învățămîntului, care să coordoneze, să țină legătura nemijlocită cu instituțiile științifice care au preocupări de cercetare pedagogică.*

Totodată, complexitatea, implicațiile largi și variate ale fenomenului educativ din țara noastră, implică în mod necesar ca cercetarea pedagogică, coordonată de Ministerul Învățămîntului, *să aibă legături strînse, organizate, și cu Academia Republicii Socialiste România*, în cadrul planului general de cercetare științifică, aprobat de Consiliul Național al Cercetării Științifice de pe lîngă Consiliul de Miniștri al Republicii Socialiste România. Colaborarea strînsă, organizată, cu unul din cele mai înalte foruri științifice ale țării constituie o cerință imperioasă a unei munci care să aibă la bază o înaltă orientare științifică, o justă îmbinare a cercetării pedagogice fundamentale cu cea aplicativă, în vederea rezolvării în cele mai bune condiții a celor mai importante, actuale și necesare probleme educative, cerute de nevoile formării multilaterale a omului înaintat.

Lărgirea pregătirii științifice a specialiștilor din domeniul pedagogiei prin sistemul doctoranturii constituie un alt important mijloc al asigurării succesului dezvoltării științei pedagogice din țara noastră, deoarece alegerea și cuprinderea problemelor de cercetare științifică,

desfășurarea științifică a cercetării, stabilirea concluziilor și a măsurilor de valorificare eficientă, nu pot fi realizate decît de un număr tot mai mare de pedagogi, cu o înaltă pregătire științifică.

Luarea în considerare a aspectelor semnalate în acest articol, însoțită de noi soluții izvorîte din experiența școlii și pedagogiei noastre, ar putea, după părerea noastră, să contribuie la rezolvarea într-o măsură mult mai largă și mai profundă a problemelor pedagogice, la dezvoltarea continuă a teoriei și practicii pedagogice, în scopul asigurării unui înalt nivel științific procesului de formare și perfecționare a constructorilor socialismului și comunismului din patria noastră.

Lector univ. IOAN BONTAȘ
Catedra de pedagogie
a Institutului politehnic
„Gheorghe Gheorghiu-Dej"
București

Perspectivele programării

1. CE ESTE NOU ȘI VECHI ÎN PROGRAMARE?

Pentru mulți în învățarea programată totul este nou [1]. În cadrul acestui mare curent se disting totuși poziții diferite. Pentru unii, ea este produsul cercetărilor efectuate pe animale, o prelungire a acestora la problematica învățării umane, realizată de către unul din reprezentanții de frunte ai psihologiei americane, Skinner. Pentru alții, apare ca un produs al ciberneticii, ca un rezultat al extinderii preocupărilor ei spre același domeniu, al învățării. Pentru o a treia categorie, programarea își are originea în testele lui Pressey.

Dar mai există și o altă poziție, și ea legitimă, care consideră că învățarea programată nu aduce nimic nou față de tradiție. După părerea celor care se situează pe această poziție, Socrate și Descartes, Quintilian și Komensky, Herbart și Makarenko enunță în opera lor, sub o formă sau alta, ideile de bază ale acestei „noi" forme de învățare [2]. O variantă a acestei poziții o reprezintă acei care recunosc programarea ca un adaos metodologic la pedagogia tradițională. [3]

Cîntărirea pozițiilor enunțate mai sus ne duce la un rezultat incert. Este adevărat că ideile de bază ale învățării programate se pot deduce din cibernetică, ca și din psihotehnică, precum este adevărat și faptul că psihologi aparținînd curentului behaviorist au făcut primele încercări de programare. Dar nu este mai puțin adevărat că multe pasaje din lucrările unor filozofi și pedagogi renumiți conțin în ele o serie de elemente ce pot fi privite ca o anticipare a programării. Care este adevărul?

În mod obișnuit, este mai puțin importantă apartenența unei descoperiri în raport cu valoarea ei însăși. Citi din cei care posedă azi mașini, merg cu trenul sau cu avionul, utilizează energia elec-

[1] Ni se pare semnificativ în această privință faptul că în multe lucrări de teorie și practică a programării nu se fac nici un fel de referiri la didactică, la pedagogie în general. Vezi, de exemplu, D. M. Brethower, *Programed instruction a manual of programing techniques*, Chicago, 1963, sau lucrarea cu caracter monografic semnată de Edward B. Fry, *Teaching machines and programmed instruction*, 1963.

[2] Acest punct de vedere este susținut în principal de pedagogi și se prezintă mai ales ca un curent de opinie spontană, defavorabil programării.

[3] Pe această poziție se situează, de exemplu, Georges Décote în lucrarea cu caracter monografic, *Vers l'enseignement programmé*, Paris, 1963.

trică etc., cunosc sau își pun măcar problema primilor inventatori? Puțini, desigur, și această împrejurare nu împiedică cu nimic utilizarea acestor bunuri ale civilizației noastre. Dar nu este acesta cazul programării, căci dacă se face programarea de cînd e lumea și dacă fiecare profesor o aplică la orele de curs într-o măsură sau alta, atunci ce rost mai au preocupările speciale pentru învățarea programată? Iată de ce este necesară în prezent o clarificare a problemei.

Dacă analizăm în fond trecutul programării, cred că putem afirma cu suficient temei că ea își face apariția o dată cu experiențele lui Skinner pe animale. Istoric, acesta este începutul și el este independent de tradiția pedagogică, ca și de cibernetică sau de psihotehnică. Dar din necesități decurgînd dintr-o altă ordine de fapte și idei a ajuns la învățămîntul programat și cibernetica, iar în viitor nu este exclus să ajungă la ea și alte discipline.

Principalul, în acest caz, în învățarea programată ni se pare a fi nu atît un principiu sau altul, nici faptul că ea a apărut la o dată sau alta a secolului nostru, ci faptul că domeniul instruirii efective a tinerei generații, de care se ocupa pînă în prezent exclusiv pedagogia, începe să fie revendicat și de alte științe, în primul rînd de psihologie. Astfel de tentative au mai avut loc și altădată din partea acesteia (școala-laborator a lui J. Dewey, încercările Mariei Montessori, ale lui Decroly etc.), dar ele au avut un caracter cu totul limitat și nu au reușit să se impună în practica instruirii tinerei generații. Cu învățarea programată, psihologia a făcut un pas considerabil spre practica școlară, ea a intrat în viața școlii și operează schimburi inevitabile în modul tradițional de organizare a instruirii, în psihologia cadrelor didactice și a elevilor, în opinia oamenilor.

Acest fapt nu poate fi subestimat fără consecințe negative pentru practica instructiv-educativă. Învățarea programată a deschis drumul spre elaborarea practică a unor manuale, programe, metode dinspre psihologie și pe baza cunoașterii psihologiei umane. Principiile ei, deși prezintă unele puncte comune cu didactica clasică, dezvoltată în cadrul pedagogiei, constituie, de fapt, o nouă didactică, elaborată în cadrul psihologiei, care nu numai completează, dar și limitează didactica actuală. Semnificația practică a acestui fapt poate fi rezumată prin următoarele cuvinte ale lui G. Décote[4]: „Pînă acum teoreticienii și reformatorii pedagogiei au insistat asupra aspectelor teoretice ale problemelor, au arătat că învățămîntul trebuie centrat pe elevi, clasa să fie activă etc. Dar, de regulă, se uită să se precizeze cum trebuie să se atingă acest scop și de aceea au rămas formulări generale a căror aplicare este foarte dificilă". Tocmai acest plus de precizare și măsură îl aduce psihologul prin elaborarea principiilor învățării programate.

Această nouă didactică care se conturează are înaintași și vor mai exista și alte încercări în viitor. Încă din anul 1952, H. Aebli făcea încercarea de a elabora, pe baza concepției psihologice a cunoscutului psiholog elvețian J. Piaget, o psihologie didactică. În prezent, psihologia a adunat destule fapte pentru realizarea amplă a unei astfel de sarcini, și dacă astăzi ea mai rămîne de îndeplinit, credem că realizarea ei este inevitabilă într-un viitor relativ apropiat. În legătură cu acest fapt, sînt necesare cîteva lămuriri suplimentare. Didactica clasică, așa cum este cunoscut, nu s-a constituit pe baza unei teorii a învățării riguros elaborată, ci pe baza cerințelor implicite sau explicite de pregătire a tinerei generații, potrivit nevoilor diferitelor societăți, utilizînd, desigur, experiența acumulată în tradiție. Ea prezintă

[4] Georges Décote, *Vers l'enseignement programmé*, Paris, 1963.

nuanțe de la o epocă la alta și chiar de la un pedagog la altul și presupune de fiecare dată o psihologie a învățării implicită, mai mult sau mai puțin conturabilă, ce s-ar putea studia ca atare de către psihologi. Astfel de studii nu au fost făcute pînă în prezent, dar credem că necesitatea lor va fi înțeleasă în viitor, pe măsură ce în cadrul psihologiei se vor contura didactici nu numai pe seama concepției lui J. Piaget, dar și a altor psihologi, curente, concepții etc.

Procesul acesta de multiplicare a didacticilor parțiale ni se pare o fază normală, obligatorie, în elaborarea unei teorii a învățării generalizate, care să țină cont de toate faptele și să explice toate împrejurările ce țin de domeniul învățării. Pînă atunci, curentele psihologice mai importante vor tinde în mod firesc să contureze tot mai explicit nu numai teorii ale învățării, dar — pe baza lor — și noi didactici parțiale posibile. Inevitabilitatea fenomenului este și mai evidentă, dacă avem în vedere faptul că pe măsură ce fenomenul învățării va fi lămurit și din unghiul altor discipline — matematica, cibernetica, chimia ș.a. — vor apare fără îndoială principii, păreri etc. ce vor tinde în mod normal spre înmulțirea preocupărilor de elaborare a unor didactici parțiale.

2. AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE PROGRAMĂRII

În prezent, toți cei care au venit în contact, într-un fel sau altul, cu programarea sînt unanimi în recunoașterea avantajelor ei. Argumentele sînt foarte variate și se referă în principal la faptul că aceasta ridică eficiența procesului de învățămînt, ușurează munca cadrelor didactice, utilizează mai bine particularitățile individuale ale elevilor, asigură condiții egale de progres la învățătură, atît elevilor buni, cît și celor mai slabi, scurtează timpul de însușire a unui volum dat de cunoștințe (pînă la 50% în raport cu metoda clasică), permite o mai mare eficiență a învățării fără profesor ș.a.

Dar pe măsura extinderii învățăturii programate au apărut și reacții potrivnice. Enumerarea acestora atestă diversitatea și varietatea lor. Unele se referă la faptul că o serie de activități, cum ar fi deplasările pe teren, manipulările de laborator etc., nu se pot programa. Același lucru se poate spune și despre acele operații de sinteză a căror realizare solicită în prim plan finețea spiritului. Precum se știe, omul nu numai fixează și înțelege, dar și raportează, apreciază și vibrează la ceea ce cunoaște.

Alte observații se referă la consecințele programării asupra personalității elevului. Metoda de învățare are serioase consecințe formative generale și un elev pregătit astfel va fi deziluzionat în fața primelor dificultăți care nu apar gradat. Pe de altă parte, procedeul gradației în scopul ușurării însușirii cunoștințelor ucide spiritul creator, nu educă capacitatea de efort, creează o mentalitate favorabilă minimului efort etc. Programarea de esențe, adevărate conserve culturale, pune și ea sub semnul întrebării rezultatele ce se obțin în planul personalității copilului [5].

Mai există și o altă categorie de observații care țin nu atît de posibilitățile programării, cît de experiența acumulată pînă în prezent: mărimea secvențelor, numărul întăririlor, problema surprizei etc.

Concluzia la care ajunge în mod firesc orice om care analizează avantajele programării este că aceasta rezolvă majori-

[5] Expuneri detaliate și aprecieri critice la adresa programării sînt larg discutate în literatura de specialitate. Vezi, de exemplu, G. Décote, *op. cit.*; P. Oléron, *Introduction à l'enseignement programmé*, „Enfance", 1965, nr. 1 etc.

tatea problemelor fundamentale ale învățămîntului. Dar dacă analizează și dezavantajele ei ajunge la o concluzie contrară, că importanța programării este minimă pentru învățămînt, iar pericolele posibile destul de importante. Care este adevărul?

Oricît ar părea de paradoxal, atît argumentele pro, cît și cele contra sînt valabile doar din puncte de vedere diferite. Dacă analizăm programarea în comparație cu metoda clasică, atunci este reală constatarea că prima rezolvă probleme pe care cea de-a doua, principial, nu le poate rezolva. Acesta este și motivul pentru care de la început programarea nu a apărut ca o „modă", deși nu au lipsit stridențele, ci ca o cucerire a gîndirii moderne care se impune cu autoritate în învățare.

În ceea ce privește analiza dezavantajelor programării, trebuie să observăm, de la început, că multe din obiecțiile formulate cad. În primul rînd, cele ce țin de cantitatea și calitatea experienței acumulate pînă în prezent, cum ar fi dimensiunea pașilor, tipul de motivație, întărirea etc. Cercetări actuale urmăresc cu succes rezolvarea acestui tip de probleme. Cad în parte și acele obiecții care impută programării absența preocupărilor pentru dezvoltarea spiritului de sinteză, creație ș.a., deoarece aceste obiecții nu o anulează, ci îi limitează cîmpul de acțiune. Rămîn însă acelea ce țin de consecințele formative asupra personalității elevilor.

Pînă acum am relativizat avantajele și am triat observațiile ce s-au făcut ca rezultat al unui deceniu de experiență teoretică și practică în materie de programare. Mai există însă un aspect, după noi esențial, al acestei probleme. El se referă la faptul că atît avantajele, cît și dezavantajele nu au în vedere programarea în general, ci numai pe cea de tip liniar (Skinner) sau ramificată (Crawder), deoarece numai acestea dispun în prezent de o experiență însemnată. Această observație este importantă, ea deschide o nouă perspectivă de înțelegere a întregii probleme. În acest caz, este vorba nu de lipsuri ale programării în general (am zice că nu e vorba de consecințele negative ale aplicării principiului programării în învățămînt), ci numai de limitele ei în accepțiunea americană. Pornind de la o concepție atomistă, programarea americană — liniară sau ramificată — reeditează problematica cunoscută mai de mult în psihologie în cadrul disputei dintre asociaționism și gestaltism. Dar gestaltismul nu a infirmat asociaționismul precum nici asociaționismul nu a putut da un răspuns satisfăcător tuturor problemelor puse de gestaltism. Soluția a dat-o filozofia marxistă, care a fundamentat științific raportul dintre întreg și parte, în cadrul dialecticii procesului de cunoaștere.

Desigur că atît concepțiile atomiste, cît și cele integraliste permit în anumite limite unele performanțe, de aceea în cazul programării o discuție a avantajelor și dezavantajelor nu poate fi ruptă de sursa teoretică a acestora.

Avantajele originale ale programării de tip american, liniar sau ramificat, așa cum reiese din literatura de specialitate, se referă în primul rînd la ușurința fixării întipăririi, memorării sub toate formele. Acest avantaj este, fără îndoială, foarte important, el avînd repercusiuni mari asupra procesului de învățare, prima și cea mai importantă consecință fiind ușurința învățării. Din acest punct de vedere credem că putem afirma cu suficient temei că învățarea programată de tip american este o adevărată bandă rulantă intelectuală. Din aceasta derivă avantajele și dezavantajele ei. Este cunoscut faptul că banda rulantă obișnuită permite acomodarea ușoară la noile sarcini și un randament ridicat în muncă chiar de la început. În cazul programării, se observa același lucru. Din păcate, nici banda ru-

lantă intelectuală nu este scutită de consecințele negative ale oricărei benzi rulante: monotonia, pierderea interesului din pricina solicitării proceselor psihice sub nivelul posibilităților acestora etc. Cercetările speciale întreprinse de noi au scos la iveală un tablou foarte interesant de impresii subiective asupra programării[6]: „Nu mă interesează această metodă — spune unul din subiecții de experiență — fiindcă am memorie bună"; „Am senzația — relatează un altul — că-mi pierd timpul în mod puțin productiv din pricina mărunțirii la infinit a cunoștințelor"; „Programarea — spune altul — este un mic labirint în care mintea ți se poate rătăci, organizarea materialului dă impresia de nesfîrșit, la un moment dat nici nu știi pe unde ai rămas cînd întrerupi lucrul, chiar și pentru un moment"; sau „Mă obosește din pricină că nu mă obligă la efort mintal"; „Obosește sistemul stereotip de întrebări" etc.

Aceste constatări ale noastre coincid cu cele formulate, pe alt plan, în literatura de specialitate. Astfel, s-a constatat că programele cu cea mai mare eficitate sînt cele scurte și medii. De asemenea, se constată că la începutul familiarizării cu un domeniu se obțin rezultate pozitive, mai ales în cazul acelor obiecte de învățămînt ce presupun un mare efort memorial (limbi străine, mai ales).

Ce rămînte, în concluzie, valabil din programarea actuală?

În primul rînd, faptul că ușurează contactul cu domeniile noi care stau în fața elevului spre a fi însușite, pînă în momentul în care un minimum de cunoștințe și experiență permit renunțarea la preocuparea pentru ușurarea învățării sub anumite limite. În al doilea rînd, ea dă rezultate pozitive în cazul acelor obiecte de învățămînt care solicită pe primul plan memoria, a cărei sarcină este ușurată de reluările multiple și de atomizarea cunoștințelor în cuprinsul programelor. În al treilea rînd, ea rămîne valabilă pentru acele obiecte al căror conținut formativ este rezolvat de un alt obiect sau pe o altă cale și deci nu mai este nevoie de o preocupare specială pentru dezvoltarea „verigilor intermediare" în cazul dat. Al patrulea aspect important al programării se referă la imboldul pe care l-a dat unei anumite contabilități de învățare. Ce anume se urmărește să se învețe, ce deprinderi și capacități vor rezulta, care este forma optimă de eșalonare a lor și ce rezultate s-au obținut? Toți cei care au venit în contact cu programarea sînt unanimi în recunoașterea valorii de perspectivă a acestor cerințe pentru învățămînt — programat sau clasic —.

3. PROGRAMĂRI POSIBILE

Programarea de tip american a determinat reacții care, așa cum era de așteptat, nu s-au mărginit la discuția avantajelor și dezavantajelor ce rezultau din experimentarea practică, ci și la bazele ei teoretice. Obiecțiile principale au fost două. Prima, se referă la simplitatea modelului behaviorist al învățării: stimul-reacție (S-R), la atomizarea exagerată a învățării. Prin aceasta, dezvoltarea verigilor intermediare, calitățile gîndirii umane, sînt neglijate, desigur în dauna eficienței învățării. Eliminarea acestor neajunsuri este posibilă, cel puțin în teorie, căci dacă pînă în prezent s-au realizat mai ales programări pe baze behavioriste aceasta nu înseamnă că nu se pot realiza și pe baze gestaltiste și cu atît mai mult pe baza psihologiei mate-

[6] Pentru a pune în evidență consecințele subiective ale însușirii după programe liniare, am organizat experiențe speciale pe 2 grupe de studenți în anul universitar 1964/1965. Textele programate aparțineau lui E. Novicicov, După completarea lecțiilor s-a cerut studenților să-și spună părerea și impresiile asupra acestui mod de a învăța.

rialiste. Ținînd seama de complexitatea diferitelor curente nu sînt excluse chiar mai multe tipuri în cadrul fiecărei concepții, ceea ce s-a și întîmplat, atît în cadrul psihologiei behavioriste [7], cît și în cadrul celei materialiste. Ultima, care ne interesează în mod special, a dezvoltat pînă în prezent două tipuri de programare diferite. Unul aparține psihologului sovietic P. I. Galperin [8], celălalt aparține psihologului român Gh. Zapan. [9]. Primul a pornit de la teoria acțiunilor mintale, celălalt de la concepția lui I. P. Pavlov privind activitatea de sistematizare a scoarței, de la teoria stereotipului dinamic. Ambele sînt în faza de început, ceea ce permite doar o analiză de principiu.

Dacă comparăm sistemul clasic de învățare cu modelul behaviorist sau cu cele ce se conturează pe baza concepțiilor lui P. I. Galperin și Gh. Zapan, ajungem la o serie de concluzii interesante pentru viitorul programării. Prima și cea mai importantă constatare pe care o facem este că însușirea de cunoștințe și dezvoltarea capacităților umane sînt posibile în toate aceste sisteme, chiar în acel behaviorist, cu toate că acesta din urmă, precum se știe, nu-și pune special problema „zonelor intermediare". Este ușor de înțeles că S (stimulul) ajunge la „zona intermediară", că aici se întîmpla „ceva" și ca urmare apare R (reacția). Este ușor de înțeles și faptul că nu orice învățare trebuie să o ia de la capăt cu formarea unor capacități etc. care există deja. De aceea, obiecția principală ce se poate aduce programării de tip american credem că trebuie să se refere în primul rînd la tirania scopului, la pragmatismul acestuia: însușirea imediată a anumitor cunoștințe și atît. Se pierde astfel din vedere că același scop — însușirea cunoștințelor — poate fi atins în sisteme organizaționale și operaționale diferite, ceea ce nu înseamnă că ele sînt egale ca valoare din punct de vedere al calităților gîndirii, al cunoștințelor, al motivației etc. O anumită organizare poate fi mai bună decît alta pentru „zona intermediară" și acest lucru are consecințe și asupra însușirii imediate, dar, în principal, asupra formării și educării unor calități ale gîndirii cu o importanță esențială de viitor pentru dezvoltarea elevului.

Cu toate acestea ar fi nejust să nu recunoaștem că deși modelul behaviorist al învățării este destul de simplu el prezintă aspecte superioare tradiției. Acest fapt i-a și asigurat succesul, raționalitatea lui a operat un salt în înțelegerea anterioară a fenomenului învățare, în înțelegerea rolului analizei structurii obiectelor de învățămînt, a etapelor învățării și a multor altor probleme de care vor beneficia de aici înainte și alte modelări viitoare ale acestui fenomen.

Modelul învățării propus de P. I. Galperin este capabil să asigure, după părerea noastră, o eficiență mai mare programărilor ce se vor realiza pe această bază, datorită luării în considerare a anumitor reguli de operare ce sînt conținute în concepția sa asupra acțiunilor mintale, în fond datorită luării în considerare a „verigii intermediare" dintre stimul și reacție. Din acest punct de vedere, concepția lui P. I. Galperin reprezintă incontestabil un pas înainte în teoria și practica programării, pe care literatura de specialitate l-a înregistrat ca atare.

---

[7] O expunere a acestor tipuri o realizează, de exemplu, Edward B. Fry, în opera citată.

[8] Concepția lui P. I. Galperin privind fenomenul învățării este expusă mai ales în studiul *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale (Psihologia în U.R.S.S.*, Editura științifică, București, 1963, p. 279). Lucrarea conține și o bibliografie a lucrărilor mai importante pe această temă, elaborată de autor.

[9] O expunere sintetică a concepției prof. Gh. Zapan este expusă în articolul *Aplicarea principiului stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1961, p. 38.

Pasul următor în programare a devenit astfel mai ușor de înțeles, deși el fusese încă de mult făcut de psihologul Gh. Zapan. În adevăr, dacă admitem că același scop — însușirea anumitor cunoștințe — se poate realiza pe mai multe căi și dacă admitem că acestea nu sînt egale ca valoare pentru dezvoltarea capacităților psihice prezente și viitoare ale copilului, atunci apare ca legitimă ipoteza unei teorii a organizării, taxiologie, în terminologia prof. Gh. Zapan, care să aibă în vedere atît latura externă (stimuli și reacțiile), dar și pe cea internă, și mai ales cea internă, adică organizarea și sistematizarea cunoștințelor în creierul uman [10]. În ultima instanță, această cerință, organizațională internă, credem, trebuie să fie criteriul unei programări viitoare [11], ceea ce nu însemnează că celălalt criteriu, al eliminării oricărei dificultăți, al benzii rulante intelectuale, preconizat de programarea behavioristă, este depășit, ci numai că este limitat ca valabilitate la acele condiții în care eficacitatea sa este optimă.

Desigur, în cadrul psihologiei materialiste sînt posibile în viitor și alte programări. Domeniul învățării, și firește și cel al programării, fiind într-o fază analitică, acest lucru este inevitabil pînă cînd nu se va elabora o teorie generală a învățării, care să explice, să țină cont de toate faptele existente și să prevadă, cu un mare grad de certitudine, consecințele formative ale influențelor ce se exercită asupra omului. Asupra acestei probleme vom insista puțin.

Cunoașterea umană a început din exterior spre interior. În ordine istorică, primele cunoștințe s-au referit la mediul extern — natural și social. Treptat, ele s-au extins tot mai mult, permițînd, la început într-o formă elementară, apoi într-una tot mai complexă, și cunoașterea omului în totalitatea lui, adică ca realitatea biologică, socială și psihologică. Conștiința de sine, ideea de om, înțelegerea propriei psihologii pot fi urmărite în istorie și ca linii de evoluție a cunoașterii propriei naturi. Progresele cele mai importante în această direcție s-au realizat mai tîrziu, din multiple cauze, în primul rînd din dificultatea de a surprinde obiectiv-științific subiectivitatea umană, dar eforturile au continuat cu o energie mereu sporită, din pricina faptului că interesul pentru această cunoaștere este enorm. Precum se știe, cunoașterea naturii a însemnat începutul stăpînirii ei, cunoașterea legilor după care se desfășoară evoluția societății a însemnat începutul construirii ei raționale, cunoașterea aprofundată a legilor învățării umane va însemna începutul autoconstruirii sale. Meritul programărilor actuale este de a fi dat primele modelări ale acestei construcții. În această perspectivă, teoria clasică a învățării, implicită și empirică așa cum o putem deduce din opera marilor pedagogi, poate fi privită și ca o construire spontană a psihologiei umane. Prima încercare de construcție conștientă este cea realizată de programarea elaborată pe baze behavioriste. Este sigur că în viitor încercările se vor extinde și cu siguranță vor trece de la psihologie și la alte discipline. Rămînînd în cadrul psihologiei, mai remarcăm faptul că vechile concepții asupra învățării umane,

---

[10] A se vedea Gh. Zapan, *Cibernetica activității umane*, dezvoltată și expusă pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, cu modelare psihologică și matematică și cu aplicații (Analele Universității, Seria științe sociale, filozofie, anul XIII, 1964).

[11] Pe baza concepției prof. Gh. Zapan s-au și făcut primele manuale programate experimentale pentru limbile străine (limba engleză) și gramatică. Experimentarea lor este în curs. Rezultatele parțiale obținute în predarea limbii engleze după un sistem elaborat pe baza acestei concepții au și fost publicate (Vezi N. Radu, T. David, și M. Rădulescu, *Unele probleme ale predării limbilor străine*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965, p. 103).

formulate de curentele behaviorist și gestaltist, dezbrăcate de haina lor filozofică, în perspectivă modernă, apar cu două extreme ale procesului de învățare, ca doi poli ai evoluției aceluiași fenomen. Sarcina preluării a tot ce s-a creat pozitiv în această direcție, sarcină grea și de viitor, cade în seama psihologiei materialiste. Urmează să se achite de ea.

NICOLAE RADU

Activitatea dirigintelui pentru cunoașterea multilaterală a elevilor

Cunoașterea multilaterală a elevilor are o importanță deosebită pentru cadrele didactice, aceasta constituind, în primul rînd, o bază de plecare în munca instructiv-educativă, iar în al doilea rînd, o apreciere critică și o verificare conștiincioasă a eficacității muncii dirigintelui și a tuturor factorilor educativi care contribuie la educația comunistă a viitorilor cetățeni ai patriei.

Comunitatea cea mai mică, dar cea mai importantă în viața copilului este *familia*. Influența acesteia asupra dezvoltării fizice și psihice a copilului este hotărîtoare și de acest lucru pedagogul trebuie să țină seama. De aceea, ca diriginte la clasa a VIII-a, am notat într-un caiet special datele personale ale elevilor și observațiile asupra situației lor familiale.

Ca ilustrări din notările mele dau următoarele :

„Eleva O. R. are o familie cinstită, muncitoare. Tatăl ei se evidențiază în muncă obștească, constituind un exemplu pentru membrii familiei. Asemenea lucruri se pot spune și despre frații ei, care sînt în producție. Eleva învață acasă ce este munca cinstită, modestia și economia".

„Elevul S. N. trăiește într-o familie aproape dezorganizată. Tatăl său a căzut victima alcoolului, neputînd controla munca copilului, care are mamă vitregă, de care nu este legat prin nici un sentiment".

Comparînd viața celor două familii, ne putem explica de ce eleva O. R. este fruntașă la învățătură și are o comportare exemplară și de ce elevul S. N. nu frecventează regulat cursurile, are manifestări brutale față de colegi, este indisciplinat la ore.

Studierea familiei ca mediul cel mai apropiat al copilului nu este numai un scop în sine. Dacă am ajuns la stadiul în care cunoaștem perfect, sau aproape perfect, familiile elevilor noștri, urmează alegerea măsurilor și a metodelor cu care vom exercita o influență asupra acestora, în scopul creării condițiilor favorabile educației elevilor. Influențarea familiilor o facem în două direcții : 1) aprobarea și întărirea concepțiilor pozitive despre educație și 2) înlăturarea celor negative.

Influența hotărîtoare asupra familiei se exercită, în primul rînd, chiar prin copii. Mijloacele folosite de noi au fost : vizitarea familiilor, discuțiile individuale cu părinții, ședințele și lectoratele cu părinții, ajutorarea lor prin sfatul popular și organizațiile obștești etc.

Studierea familiei și a elevilor nu poate fi făcută în mod formal sau superficial. În cazuri destul de frecvente, întîlnim elevi care au comportări diferite în fa-

milie și la școală. Dacă în unele familii se folosesc expresii vulgare, nu toți copiii acestora le folosesc și la școală. Elevii se adaptează în mod diferit după cerințe diferite și uneori devin fățarnici, spre a se feri de eventualele sancționări. Elevii din familiile în care se întrebuințează bătaia ca mijloc de educare, la școală se simt eliberați de teama acesteia și uneori se comportă necorespunzător.

Un alt obiectiv în cunoașterea elevilor este *studierea structurii și a dezvoltării lor fizice*. Aceasta constituie un alt capitol în caietul meu de observații, iar subcapitolele lui sînt: o scurtă descriere a fizicului elevilor, observații asupra dezvoltării lor corporale, starea sănătății (boli grave suferite, eventualele urmări), dezvoltarea organelor de simț, vaccinările oficiale, rezultatele examinărilor medicale. La prima citire s-ar părea că unele dintre aceste observații ar intra în competența medicului sau a infirmierei școlare și că, datorită rețelei sanitare dezvoltate cu care se mîndrește patria noastră, ar fi inutil să se ocupe și dirigintele de aceste probleme. Practica pedagogică neagă asemenea concepții și justifică aceste preocupări ale dirigintelui. De multe ori, scăderea capacității de muncă și de concentrare intelectuală a unor elevi, starea lor de nervozitate sînt provocate de condiții fizice nefavorabile sau de diferite afecțiuni ale organelor de simț.

Dirigintele unei clase trebuie să țină seama de unele cerințe elementare ca, bunăoară, descoperirea deficiențelor de auz și de vedere la elevi, pentru a-i putea așeza la locul potrivit în bancă și a le recomanda tratamentul necesar. În clasa a VIII-a, la care sînt diriginte de patru ani, la începutul și la sfîrșitul fiecărui an școlar are loc măsurarea greutății și a înălțimii elevilor. Datele obținute sînt trecute la subcapitolul „Observații asupra dezvoltării fizice".

În felul acesta, am putut constata, de exemplu, la începutul anului școlar 1963—1964 că greutatea elevului M. J. din clasa a VI-a a rămas neschimbată (31 kg) față de controlul anterior. Imediat l-am trimis la medic, care a constatat că stagnarea dezvoltării fizice a copilului este cauzată de anemie. După un tratament corespunzător, elevul s-a vindecat și s-a întărit fizicește. Am făcut constatări similare și în cazul unor elevi care erau pasivi la lecții, obțineau rezultate slabe la învățătură etc.

Cunoașterea stării sănătății elevilor, a bolilor suferite și, în general, a capacității lor fizice și intelectuale, este un factor de care trebuie să ținem seama și în acțiunile organizate de școală: excursiile, taberele, activitățile practice, manifestările sportive și orele de educație fizică. De exemplu, dintre elevii clasei mele unii au suferit de hepatită. Se știe că după această boală pentru o anumită perioadă de timp este recomandabil ca elevii să fie feriți de eforturi fizice și de răceală. Este util ca, cu ocazia vizitelor la domiciliu sau la ședințele cu părinții, să se ia în discuție și regimul zilnic al acestor copii. De asemenea, în cazul celor care n-au putut fi vaccinați la timp, dirigintele trebuie să intervină la organele sanitare în acest scop.

Un criteriu important în procesul studierii elevilor îl constituie *particularitățile psiho-fiziologice*, fără cunoașterea cărora pedagogul nu va putea conduce și coordona influențele și activitățile instructiv-educative adecvate la particularitățile lor individuale.

Dirigintele are nevoie să cunoască bine manifestările comportamentale ale elevilor, să studieze cauzele determinative. Paralel cu aceste constatări, este necesar să se fixeze și măsurile educative, urmărindu-se în permanență efectele acestora. În această privință voi da cîteva exemple din clasa mea:

Elevul G. A. reacționa foarte slab chiar și la excitații puternice, înțelegea greu explicațiile profesorilor, nu lua parte activă la orele de curs, obținea rezultate slabe la învățătură. El renunța și la cele mai atractive acțiuni. Elevul este foarte timid și nehotărît. Cînd stau de vorbă cu el individual, se dovedește a fi mai deschis, dar este rezervat față de colectivul clasei și nu cunoaște bucuriile muncii comune. Acasă și în cartierul în care locuiește deține legături de prietenie cu copii mai mici, în mijlocul cărora se simte eliberat de timiditate. Are o viață afectivă sărăcăcioasă și nu-i place să citească. Am căutat să-l obișnuiesc treptat cu executarea diferitelor sarcini, să-l ajut în învingerea greutăților și să-i asigur stimulentul succesului în muncă. În anul școlar precedent a rămas corigent. În timpul verii, împreună cu alți colegi ai mei, ne-am ocupat de el, ajutîndu-l la pregătirea examenului de corigență. Încurajîndu-l în muncă, recunoscînd rezultatele lui pozitive, l-am făcut să devină mai vioi, mai ambițios. Astfel, el s-a pregătit pentru examenul de corigență în bune condiții.

Un alt procedeu folosit în munca educativă a fost *influențarea familiei*. Am constatat că părinții elevului G. A. nu-l ajutau suficient în formarea deprinderilor sale de muncă individuală, lăsîndu-l necontrolat, admițîndu-i să întrerupă executarea temelor de acasă și să se ducă la joacă. Cauzele acestei situații le-am descoperit în mentalitatea veche a părinților, care nu înțeleg cerințele școlii noi. Am căutat să atrag părinții la diferite lectorate, unde le-am vorbit despre regimul zilnic al elevilor și despre metodele pe care ei le pot folosi în educația fiului lor.

Alt elev, B. L., este mereu agitat și acționează cu pasiune, primește bucuros orice sarcină și în orice muncă găsește o bucurie. Are inițiativă atît la joc, cît și la muncă. Se simte legat puternic de colectivul clasei. Înțelege ușor lucrurile, însă nu este destul de stăruitor, de aceea are dese insuccese. Din cauza vioiciunii și gîndirii sale rapide înțelege pe loc lecțiile predate, dar nu este consecvent în pregătirea sa individuală. La răspunsuri se bazează pe cele auzite. Este o fire influențabilă. Cerințele pedagogice față de acest tip de copii sînt: asigurarea sarcinilor noi, controlul executării sarcinilor primite, frînarea exagerărilor, îndemn la perseverență.

De multe ori, părinții sau pedagogul neglijează controlul elevilor. Așa s-a întîmplat cu elevul B. L., într-o seară, fiind învoit de tatăl său la plimbare (contrar prevederilor regulamentului școlar), s-a îmbătat. În această stare a folosit cuvinte înjositoare la adresa unor colegi de școală și a unui învățător. Am chemat pe tatăl elevului în fața consiliului pedagogic, spre a-i arăta unde duce lipsa de exigență și control. Faptul descris a determinat și pe alți părinți să ia măsuri severe în privința îndreptării copilului. Printr-o muncă perseverentă am reușit să înlătur unele manifestări negative din conduita elevului B. L., iar în prezent profesorii și părinții sînt mulțumiți de el.

Elevul S. I. se caracterizează printr-o activitate vioaie. Întotdeauna își găsește ceva de făcut și dă dovadă de interes față de toate obiectele de studii. De obicei, în jocuri îi place să conducă pe ceilalți și în caz de nesupunere se aprinde de mînie, însă nu este destul de stăruitor. Are o viață afectivă bogată și o fantezie fabuloasă. Sub influența cunoștințelor însușite la chimie, întreprinde mici experimente. La început, în colectivul clasei, S. I. se supunea cu greu, simțind că după talentul lui ar trebui să aibă un rol de conducător, iar sarcinile le primea ca o pedeapsă. Opinia clasei și dirigintele l-au determinat

să muncească și să se dezvolte în direcția dorită. Educatorul trebuie să stimuleze la acești elevi intensificarea stăruinței lor și în orice activitate se pot baza pe trăsăturile lor pozitive. M-am convins de acest lucru în vara trecută, cu ocazia unei excursii, cînd ne-am rătăcit într-o pădure. Prin comportarea și conduita sa, acest elev a ajutat grupul respectiv în păstrarea disciplinei, el însuși servind ca model de stăruință și autostăpînire.

Eleva E. M. este un temperament flegmatic ; nu se pripește, percepe greoi, dar are cunoștințe adîncite. Sarcinile primite le execută lent, dar cu multă exigență și punctualitate. Față de colegii ei este rezervată, dar sentimentele ei sînt profunde. Are fantezie săracă, dar adîncă. Din cauza răspunsurilor sale lente, se poate considera uneori că nu are siguranță în stăpînirea cunoștințelor. În scris se exprimă mai corect. De aceea, am atras atenția profesorilor asupra acestui fapt. Prin anumite sarcini încredințate, am căutat să accelerez ritmul de muncă al acestei eleve. De doi ani este responsabilă cu presa, se ocupă cu pavoazarea clasei, de organizarea serbărilor ; aceste sarcini îi impun să depună mai mult elan în colaborarea cu colegii săi.

Pentru studierea și stabilirea mai precisă a modului de comportare a elevilor, putem folosi unele probe speciale legate de obiectele pe care le predăm. De pildă, la geografie se poate cere elevului studiat să arate un obiectiv pe diferite hărți ; după felul cum se descurcă (prompt, lent etc.), putem defini cu aproximație unele aspecte tipologice generale. Am întreprins un astfel de experiment cu nouă din elevii mei. Rezultatul a fost următorul : șapte elevi, în timp de 30 de secunde, au arătat obiectivul cerut (Canalul Suez) pe patru hărți diferite și pe glob ; doi elevi numai pe hărțile Asiei și Africii au arătat cu precizie obiectivul cerut, în limita timpului menționat.

Asemenea experimente mi-au permis să înțeleg mai bine multe probleme ridicate de părinții elevilor. De exemplu, un tată mi-a cerut ajutor în educarea fiicei sale, care zilnic învață acasă cinci sau șase ore, cîte o dată pînă noaptea tîrziu. Studiind acest caz, am constatat că eleva avea o comportare asemănătoare tipului flegmatic. I-am trasat atunci sarcina să facă exerciții de pregătire a lecțiilor în timp limitat și acest procedeu a dat rezultate bune.

Este de preferat, însă, să se caute un procedeu în cursul activității de zi cu zi, fără a se crea situații artificiale. Astfel, dacă plănuim împreună cu elevii o acțiune atrăgătoare, vom putea observa cum reacționează ei la această veste, cum se frămîntă pentru realizarea ei ; în felul acesta putem stabili trăsăturile psiho-individuale ale elevilor.

La începutul anului școlar 1964—1965, am elaborat planul unei excursii. Din cei 30 de elevi ai clasei, 22 au îmbrățișat cu entuziasm sarcinile primite în vederea organizării excursiei. Pe cei opt elevi care nu s-au alăturat acestei acțiuni i-am cercetat amănunțit, căutînd cauzele determinative ale comportării lor. Am constatat că printre aceștia se află mai mulți elevi cu un temperament melancolic. Alții, deși s-au pronunțat prompt pentru excursie, nu au fost perseverenți, neputînd face față condițiilor de participare.

În cunoașterea elevilor este necesară *studierea temeinică a înclinațiilor și capacităților lor.* În fiecare clasă există elevi talentați la matematică, alții au aptitudini la muzică sau la desen, la dansuri sau la scris. Cunoscînd aceste înclinații ale elevilor săi, dirigintele trebuie să contribuie la dezvoltarea lor, să țină seama de ele la orientarea profesională.

În studierea și în caracterizarea justă a elevilor este necesară urmărirea periodică a rezultatelor la învățătură și cercetarea motivelor, în cazul unor schimbări survenite pe parcurs. Schimbările constatate, ca și cauzele care le-au determinat, trebuie să le notăm în caietul de observații. De pildă, am văzut cazuri frecvente, în care noile relații de prietenie, scăderea posibilităților de control ale părinților, îmbolnăvirile etc. au dus la scăderea considerabilă a nivelului la învățătură.

Pe foaia de caracterizare a elevilor mei am mai notat și următoarele date: la ce școală au terminat ei clasa a IV-a sau clasa anterioară, dacă au repetat vreo clasă, la ce vîrstă s-au înscris în clasa I. Cîteodată și aceste date ne ajută în aprecierea mai bună a situațiilor date.

Aprecierea obiectivă a trăsăturilor de caracter ale elevilor nu se face numai pe baza cîtorva fapte mărunte și izolate, ci pe baza cunoașterii multilaterale ale elevilor. Dacă, de pildă, în timpul jocului cu mingea un elev sparge un geam al școlii, nu se poate afirma că el nu păstrează bunul obștesc; poate că același elev înainte cu cîteva zile a muncit foarte bine la îngrijirea parcului din oraș sau a ajutat cu spor la strîngerea recoltei într-o cooperativă agricolă de producție. De aceea, este recomandabil ca însemnările referitoare la atitudinea și la comportarea elevilor să fie făcute după o perioadă mai îndelungată (un trimestru sau un an școlar) și cu multă cumpănire. Desigur că în anumite situații se cere din partea profesorilor să ia hotărîri neîntîrziate și să aplice imediat măsuri, dar chiar și în asemenea cazuri observațiile dirigintelui trebuie să fie trecute imediat pe foaia de observație a elevului și să se ia în considerație și alte influențe și particularitățile de vîrstă ale elevului respectiv.

Iată, de pildă, cum am procedat în cazul elevului M. V. În clasa a VI-a, acestui elev i-a scăzut interesul față de învățătură. Cercetînd cauzele acestei situații, am constatat că fratele său, elev la liceu și sora lui din clasa a III-a erau mai slabi la învățătură decît el, iar cînd mama sa îl trăgea la răspundere, nu întîrzia să afirme: „De ce sînt siciit pentru învățătură eu, care am note mai bune decît ceilalți frați". Știind că elevul M. V. avea suficiente posibilități, am folosit ca metodă de îndreptare *convorbirea individuală*, cu care ocazie i-am arătat pericolul automulțumirii, faptul că dorința sa de a deveni medic nu poate fi realizată prin asemenea atitudine față de învățătură și că nivelul la învățătură nu se măsoară după situația fraților săi, pe care el ar fi trebuit să-i ridice la nivelul său. După o oarecare perioadă de observare, pe foaia de observație a elevului mi-am putut nota că s-a îndreptat la învățătură și că se dezvoltă acum în direcția dorită.

În afară de observarea directă a activității și a comportării elevilor, mai avem și mijloace indirecte în studierea elevilor, cum ar fi: răspunsurile la chestionare cu temă, autocaracterizările, studierea creațiilor elevilor, convorbirile cu părinții despre caracterul copiilor lor, aprecierea dată de organizațiile de copii și de tineret, folosirea observațiilor efectuate de ceilalți profesori ai clasei etc.

Completarea de chestionare este binevenită, atunci cînd dirigintele preia o clasă nouă și dorește să se informeze cît mai repede asupra situației generale a elevilor. Astfel, la începutul anului școlar 1962—1963, fiind numit diriginte la clasa a V-a, am cerut elevilor să răspundă la cîteva întrebări din chestionar referitoare la: obiectul de studiu preferat, ajutorul dat în gospodărie, profesiunea pe care o vor alege, cărțile citite, prietenul cel mai apropiat, cea mai

mare bucurie din viața lor, cea mai mare supărare a lor etc. Am studiat cu răbdare răspunsurile date de elevi, din care am aflat lucruri foarte interesante și anume că elevii mei nu cunosc ce este mîhnirea, durerea, că ei în viața lor au multe bucurii. Ei s-au manifestat sincer și la alegerea viitoarei profesiuni.

Tot din aceste răspunsuri am constatat că, în ce privește relațiile dintre unii elevi, acestea nu se prezintă prea satisfăcător. Am dedus din răspunsurile lor că există printre ei și firi egoiste (de exemplu, un elev își iubește prietenul cel mai bun pentru că acesta îi făcea totul după placul lui în jocurile și activitățile comune). Unii elevi scriau că nu au prieteni în clasă, iar alții au indicat ca prieteni băieți mai mari decît ei, care au părăsit de mult școala. În fața acestor date, am văzut clar ce am de făcut în privința formării sentimentului de prietenie adevărată și am planificat pentru prima oră de dirigenție tema: „Despre adevărata și falsa prietenie".

Ca să ne convingem cît de serioase și de stabile sînt răspunsurile elevilor, unele din întrebări pot fi repetate după un timp mai îndelungat. În felul acesta am procedat ca să mă conving dacă profesiunea aleasă de ei cu un an în urmă s-a datorat unei hotărîri ferme. Dintre cei 30 de elevi, aproape toți au repetat răspunsurile date cu un an mai înainte.

Întocmirea fișelor cu întrebări nu depășește valoarea observațiilor directe. Totuși, acestea ne ajută în anumite situații să cunoaștem cît se poate de repede caracterul elevilor care ne interesează în momentul dat, dîndu-ne posibilitatea de a face cu ușurință comparații și analize. Repetînd întrebările la intervale mai mari, răspunsurile pot avea și un caracter de bilanț în ce privește aprecierea dezvoltării elevilor. Aceste fișe nu suplinesc însă caracterizările noastre.

Începînd din clasele VI—VII, o metodă ajutătoare importantă este și *autocaracterizarea*, care ajută la descoperirea de trăsături noi la elevi, ne arată simțul lor autocritic. Folosul ei constă în faptul că, recunoscînd lipsurile proprii, lupta pentru înlăturarea lor devine mai activă. Astfel, elevul B. J., din clasa a VI-a, a scris în autocaracterizarea sa următoarele: „Eu sînt indisciplinat și cîteodată îngîmfat. Îmi place să spun adevărul, nu-mi place să mint". Aceste rînduri scrise de elev coincideau cu constatările mele.

Cînd dirigintele preia o clasă nouă, printre metodele ajutătoare de cunoaștere a elevilor este și preluarea și folosirea caracterizărilor făcute de învățătorul clasei (eventual de dirigintele precedent). Scurtele caracterizări ale învățătorului mi-au fost de folos și chiar în primele săptămîni m-am putut convinge de autenticitatea lor.

În vederea studierii caracterului elevului, o metodă importantă este și *studierea creațiilor* sale. Un rol deosebit îl are aici analiza desenelor, a compunerilor libere, precum și a creațiilor executate în cursul jocurilor. Analiza acestor creații ne dă posibilitatea de a cunoaște atît volumul cunoștințelor despre lume ale copilului, cît și viața emoțională, fantezia, relațiile sale cu mediul înconjurător. Totodată, din acestea putem desprinde concluzii asupra deprinderilor și talentelor elevilor noștri.

Caracterizările elevilor pot fi completate și cu observațiile părinților. Acest lucru este necesar, avînd în vedere că elevii nu au întotdeauna aceleași manifestări în familie ca în colectivul clasei și al școlii. Dirigintele trebuie să cunoască bine motivele diferenței de comportare a elevilor și să indice părinților ce atitudine să aibă față de manifestările copilului lor.

Prof. FRANCISC VEREȘ

Cronica vieţii ştiinţifice

Discuţii asupra obiectului sociologiei educaţiei

În lumina Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R. şi a recentelor documente de partid şi de stat, cercetările sociologice se înscriu printre cele mai importante activităţi ştiinţifice din ţara noastră, organizîndu-se în strînsă legătură cu cercetările altor ştiinţe sociale.

În ultimele decenii, s-a dezvoltat mult una dintre ramurile sociologiei şi anume *sociologia educaţiei.*

În luna mai a. c., în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice, s-a organizat de către sectorul „Bazele teoretice ale pedagogiei" un schimb de opinii pe tema: *Obiectul sociologiei educaţiei.*

Nevoile practicii şcolare, cerinţele perfecţionării continue a sistemului nostru de învăţămînt, impun o permanentă analiză a raporturilor interdisciplinare, o prezentare critică la zi a celor mai noi orientări şi rezultate în domeniile de cercetare aferente.

Tovarăşul Leon Ţopa, în referatul prezentat, a amintit că, în cadrul institutului, sub îndrumarea prof. dr. docent Stanciu Stoian, în colaborare cu tovarăşul Tiberiu Truţer, a elaborat o lucrare privind principalele probleme ale sociologiei educaţiei, menţionînd cîteva teme tratate în acea lucrare.

Sociologia educaţiei — a spus vorbitorul — cercetează funcţiile sociale ale educaţiei, relaţiile sociale, educaţionale, atît în procesul de învăţămînt al tinerei generaţii, — în unităţi sociale: în familie, în colectivele spontane de copii şi tineret, în cartierele de locuit etc. — cît şi în formele educaţiei şi culturii de masă. După părerea referentului, denumirea de „pedagogie socială" are o circulaţie din ce în ce mai restrînsă, datorită dezvoltării pedagogiei ştiinţifice, a cercetărilor concrete de sociologie a educaţiei. Apoi, a amintit preocupările, studiile şi cercetările de „pedagogie socială" şi de sociologia educaţiei din ţara noastră, propunînd o delimitare a ariei sociologiei educaţiei şi anume:

a. Cercetarea sistemului de învăţămînt şcolar şi postşcolar, în funcţie de etapele construirii socialismului, studiul reformelor învăţămîntului şi cercetarea orientării profesionale a elevilor şi a studenţilor, sub aspect social, în funcţie de nevoile economiei şi ale culturii naţionale.

b. Cercetarea relaţiilor dintre mediul social şi procesul instructiv-educativ, precum şi a relaţiilor interne în cadrul procesului educaţional.

Sociologia şcolară şi a unităţilor de învăţămînt superior constituie o parte importantă a acestui domeniu de cercetare în care se aplică azi numeroase tehnici de investigare şi operaţionale ce merită să fie relevate şi folosite. Tot aici se cuprind: cercetarea colectivelor de educatori, urmărirea rezultatelor absolvenţilor şcolii, fie într-o instituţie de învăţămînt, fie în producţie.

c. Deoarece, afară de școală, familia este cel mai important factor de educație, cercetările de sociologie a educației vor fi dedicate și acesteia. Este vorba de cercetarea orientării familiei cu privire la modul în care-l educă pe copil din toate punctele de vedere sau în care îl îndrumă în alegerea viitoarei profesiuni, cercetare care este necesar să fie corelată cu schimbările în familia actuală, în ceea ce privește condițiile ei economice, sociale și spirituale, precum și bugetul de timp liber al membrilor familiei.

d. Importanța activităților perișcolare și extrașcolare ale elevilor impune studiul bugetului de timp al elevilor în cursul anului școlar, dar și în vacanța școlară, în taberele de vară, în colonii și în toate celelalte forme extra și perișcolare.

e. Sociologia educației aduce interesante relevări în domeniul culturii de masă, al educației adulților și contribuie astfel la elucidarea unor probleme teoretice, cum ar fi de pildă aceea a obiectului pedagogiei. Totodată, ea servește la o mai bună organizare a formelor de educație a adulților, mai ales în vederea perfecționării profesionale și de specialitate.

Un important capitol al sociologiei educației îl constituie cercetarea proceselor educative și de instruire în producție, în unitățile industriale, agricole, comerciale etc. Acest domeniu se interferează cu sociologia muncii și cu teoria educației adulților.

Dintre vorbitori, unii au discutat despre dezvoltarea acestei științe în țara noastră. Astfel, tov. Aculin Cazacu a deosebit trei curente în „pedagogia socială" și în „sociologia educației" din țara noastră între cele două războaie mondiale: orientarea idealistă cu nuanțe reacționare; cea burghezo-democratică cu aspecte progresiste (Petre Andrei, M. Ralea, D. Gusti); orientarea marxistă (publicațiile muncitorești și unele reviste din perioada de ilegalitate a partidului). Dezbătînd aceeași problemă, tov. Gheorghe Pîrnuță a precizat că în revistele de stînga, apărute între cele două războaie mondiale — Cuvîntul liber, Stînga — s-au publicat articole de sociologie a educației, cu privire specială la condițiile sociale ale ucenicilor, ale elevilor și ale profesorilor.

De asemenea, s-au purtat discuții despre necesitatea unei delimitări a diferitelor științe care se interferează în cercetarea proceselor educaționale. În dezbaterile purtate pe marginea acestui aspect, tovarășa Valentina Filipescu a arătat oportunitatea de a se stărui asupra raportului dintre sociologia educației și psihologia socială. Tov. Tiberiu Truțer a observat că, pe lîngă problemele abordate în referat, o serie de probleme ca, de pildă, raportul dintre învățămînt și pregătirea cadrelor necesare economiei sînt cuprinse astăzi într-o nouă știință interdisciplinară numită de unii autori, mai ales economiști, „economia pedagogică". După părerea vorbitorului, domeniul esențial al sociologiei educației cuprinde viața internă a școlii, cercetarea raporturilor familiei cu școala, ca și cercetarea colectivelor de clasă în activitatea școlară, și în timpul liber. Printre altele, în cuvîntul său, tov. Tiberiu Truțer s-a referit la necesitatea elaborării metodologiei corespunzătoare cercetării concrete a fenomenelor social-educative.

Problema importanței precizării termenilor atît de numeroși cu care se operează în domenii limitrofe, ca: pedagogie-sociologie, psihologie-pedagogie, filozofie-educație etc., a fost susținută de tov. I. Antohi, care a adus exemple numeroase, mai ales din istoria pedagogiei și totodată a pledat pentru promovarea studiilor de pedagogie comparată.

Tovarășul prof. univ. Pavel Apostol a arătat că atît comunicarea, cît și discu-

țiile purtate se înscriu pe linia preocupărilor de plan ale sectorului de a realiza un studiu asupra obiectului pedagogiei. Unele dificultăți care apar în delimitarea și stabilirea specificului sociologiei educației, a spus vorbitorul, cumulează nesiguranțele în definirea obiectului sociologiei și al pedagogiei. De aceea, se impun studii teoretice privitoare la definirea specificului acțiunii educative ca fenomen social, în raport cu alte fenomene sociale. Acest travaliu teoretic este necesar pentru realizarea unei acțiuni educative cu eficiență maximă. Vorbitorul a subliniat, de asemenea, că educația trebuie concepută în primul rînd ca o acțiune care implică mai multe momente specifice. Atît educatorul (individ sau grup), cît și educatul (grup sau individ) parcurg diferite faze într-o relație de tipul acțiunii, în sens sociologic. Aceste relații au, pe lîngă transmiterea de cunoștințe, și un alt aspect informațional: influențe personale, sugestii, folosirea unor dispozitive educaționale care se schimbă după nevoi, aplicînd variate mijloace, metode și tehnici. Sociologia educației trebuie să țină seama de multiplele relații dintre educat și educator, dintre întregul colectiv educativ și societate, înțeleasă în formele ei concrete. În consecință, vorbitorul își punea întrebarea dacă delimitarea macro și micro-sociologiei educației nu ar contribui la elucidarea unor probleme abordate și cu prilejul acestei discuții.

Definiția științifică a diferitelor acțiuni educative, precizarea raporturilor dintre aceste acțiuni, va aduce un mare serviciu pedagogiei și este de așteptat să se ajungă și în acest domeniu la folosirea procedeelor de cibernetizare în vederea unei acțiuni educative optimale.

AGRIPINA BOURCEANU

Dezbateri pe tema modernizării învățămîntului

Organizată de Societatea de științe istorice și filologice din Republica Socialistă România, cea de-a XI-a Sesiune metodico-științifică, desfășurată la Cluj, a fost consacrată în întregime temei: *Folosirea mijloacelor moderne, audio-vizuale, în predarea istoriei, limbii și literaturii române, limbilor străine, în învățămîntul de cultură generală.*

Sesiunea a urmărit mai ales discutarea valabilității ipotetice a tehnicii moderne, subordonate optimizării procesului instructiv-educativ la obiectele menționate.

Lucrările sesiunii s-au desfășurat în ședințe plenare și pe secții. În cuvîntul de deschidere a sesiunii, lectorul universitar Ion Dragomirescu, vicepreședintele Societății, a făcut o succintă trecere în revistă a sesiunilor metodice ale Societății. Profesorul universitar Ștefan Pascu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, președintele filialei Societății din Cluj, în cuvîntul său a vorbit despre realizările și perspectivele filialei în domeniul activității metodico-științifice, subliniind efortul făcut de membrii societății pentru promovarea metodelor noi de cercetare.

În referatele susținute de profesorul universitar Boris Cazacu, membru corespondent al Academiei, s-a abordat (în referatul *Lingvistica modernă și problemele predării limbilor vii*) un larg diapazon de probleme, principalele fiind cele referitoare la aportul lingvisticii structurale, al foneticii corective și al psiholingvisticii în realizarea procesului de instruire la ceea ce numim limbă străină

ca disciplină școlară. Referatul a subliniat că metodele moderne de predare a limbilor străine se cristalizează sub influența, mai bine spus sub presiunea datelor oferite de cercetările noi în lingvistică și psihologie. Autorul s-a oprit în special asupra influenței lingvisticii și mai cu seamă asupra necesității unei analize comparative, tipologice, a limbilor respective (limba maternă — limba străină).

Un alt referat l-a prezentat colectivul format din conferențiar universitar Ion Brăescu, lector Liubov Dudnicov, lector Sorina Bercescu, asistent A. Nicolescu, profesor emerit I. Vicol, profesoara Mariana Țăranu, profesoara Maria Luiza Ungureanu, intitulat: *Mijloacele moderne în predarea limbilor străine*. Autorii și-au propus să arate care sînt avantajele folosirii unor mijloace tehnice moderne în procesul de instruire, modalitățile de rezolvare concretă a problemelor pe care le ridică utilizarea magnetofonului, a diafilmului, a filmului și a televiziunii, precum și problemele organizatorice de perspectivă (înzestrarea școlilor cu aparatajul necesar, editarea de diafilme etc.). În ultima parte a referatului, s-au abordat destul de timid și problemele legate de folosirea instruirii programate, deși considerăm că era necesară o mai largă dezbatere în acest domeniu.

Referatul pentru limba română a fost alcătuit de un colectiv de membri ai Societății: conf. univ. Emilia Șt. Milicescu, conf. univ. G. G. Ursu, lector V. Aron, prof. Ștefania Golopenția. El a cuprins, în linii generale, unele probleme interesante, ca: modernizarea *conținutului obiectului* limba și literatura română realizată concomitent cu modernizarea *metodei de predare*; nevoia selecționării operelor destinate studiului în școală, selecționare care să se oprească numai asupra operelor de o mare valoare artistică; utilitatea folosirii în predarea literaturii a vitrinelor literare cu documente, întocmirea hărților și fotomontajelor literare; valoarea folosirii unor mijloace propriu-zis moderne, ca, de pildă, banda de magnetofon, discul, emisiunea radiofonică, diafilmul, diapozitivul, filmul și televiziunea, iar cînd există cabinete de literatură, folosirea filmului documentar și a filmului artistic; unele pericole ale folosirii neadecvate a filmului în predarea literaturii; rolul profesorului în folosirea emisiunii radiofonice și a televiziunii; importanța interrelației formă-conținut, problemele stilisticii și valorile ei în școală ș.a.

În legătură cu modernizarea predării gramaticii, referatul a formulat opinia restructurării programelor și a manualelor de limbă și a recomandat, acolo unde condițiile permit, folosirea aparaturii moderne în procesul însușirii ortoepiei.

O analiză multilaterală a conceptului de „modernizare" l-a constituit și referatul *Unele aspecte ale modernizării predării istoriei*, alcătuit de un colectiv format din lector E. Bichman, lector L. Georgian, cercetător C. Dinu și conf. Aron Petric. Ideea principală a referatului s-a axat pe necesitatea de a privi modernizarea atît din punctul de vedere al conținutului, cît și al metodelor și procedeelor folosite în predare. Interpretarea științifică a istoriei ca obiect de studiu în școală cere din partea profesorului să stabilească o continuă legătură între trecut și prezent, în așa fel încît elevii să poată înțelege esența faptelor și fenomenelor istorice actuale. În ceea ce privește modernizarea metodicii de predare, s-a analizat modul în care pot fi utilizate mijloacele audio-vizuale, cu referiri speciale la film, la radio, la televiziune și la diafilm. S-au prezentat, de asemenea, date în legătură cu primele cercetări privind introducerea unor elemente de instruire programată în predarea istoriei.

În cea de-a doua zi a sesiunii, lucrările au continuat pe secții; aici au fost

prezentate mai multe lecții demonstrative, pregătite și desfășurate de colective de profesori din orașul Cluj. Au fost prezentate pe larg mijloacele tehnice folosite în predarea lecțiilor respective, subliniindu-se modul în care profesorul trebuie să-și organizeze activitatea în aceste momente. Discuțiile pe marginea referatelor și a lecțiilor demonstrative — desfășurate pe secții — au permis o amplă reluare a problematicii sesiunii, contribuind, într-o mare măsură, la elucidarea unor aspecte importante ale folosirii mijloacelor tehnice moderne în procesul de predare.

Ședința festivă de încheiere a sesiunii a permis să se însumeze rezultatele acestei acțiuni deosebit de utile.

Tov. conf. univ. Emil Boldan, președintele Societății de științe istorice și filologice, a subliniat importanța acestui eveniment la care au participat peste cinci sute de cadre didactice din învățămîntul universitar și de cultură generală, metodiști de la institutele de perfecționare și cercetători de la Institutul de științe pedagogice. În cuvîntul său, academicianul C. Daicoviciu, rectorul Universității din Cluj, a schițat sprijinul pe care universitatea l-a acordat întotdeauna Societății de științe istorice și filologice și a adresat un cald îndemn tuturor participanților de a activa și în continuare spre binele învățămîntului românesc. Cu deosebit interes au fost ascultate cuvintele tov. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățămîntului, care a cristalizat problematica „modernizării", privind-o prin prisma sarcinilor de perspectivă. Subliniind necesitatea revederii manualelor atît din punctul de vedere al conținutului, cît și al formei, al modului de prezentare, vorbitorul a arătat că, dacă din primul punct de vedere manualele noastre corespund cerințelor școlii contemporane, în ceea ce privește însă forma, modul de prezentare a cunoștințelor, mai sînt multe de făcut. În continuare, a menționat necesitatea deschiderii unor largi discuții în problemele modernizării, subliniind totodată că în introducerea elementelor de modernizare se impune multă chibzuință, acest proces necesitînd și folosirea tradițiilor progresiste ale școlii.

În ansamblu, sesiunea a constituit o manifestare deosebit de utilă pentru pedagogia noastră, în reușita căreia meritele revin în mod egal atît Societății de științe istorice și filologice din București cît și filialei sale din Cluj.

E. N.

Periodice pedagogice

„Doşkolnoie vospitanie"

„Doşkolnoie vospitanie" — revistă metodică editată de Ministerul Învăţămîntului din R.S.F.S.R. — este organul de presă care se adresează cadrelor didactice din învăţămîntul preşcolar, ca şi specialiştilor care se ocupă de creşterea şi educarea copiilor preşcolari.

Aşa după cum se precizează în subtitlul revistei, specificul acestei publicaţii este cu precădere metodic, în paginile ei reflectîndu-se în primul rînd activitatea practică a educatoarelor, schimbul de păreri în rezolvarea celor mai diverse probleme: cu caracter educativ, organizatoric, de îndrumare şi conducere a grădiniţelor; se dau sfaturi, se fac recomandări etc.

Totodată, în revistă sînt oglindite în mod sistematic şi probleme teoretice ale activităţii instructiv-educative, rezultatele unor cercetări, studii, ceea ce constituie un real sprijin în orientarea activităţii educatoarelor şi în informarea la zi cu noutăţile acestui domeniu de activitate, atît pe plan intern, cît şi extern.

Conţinutul revistei (ne referim la primele cinci numere ale anului în curs) este compartimentat în numeroase rubrici care reuşesc să îmbrăţişeze aproape în întregime multiplele probleme ridicate de practica şi teoria educaţiei preşcolare în grădiniţa de copii, privind copiii între 0—7 ani (în R.S.F.S.R. creşele au trecut în reţeaua Ministerului Învăţămîntului şi s-au unificat cu grădiniţele, constituind o singură unitate de educaţie — grădiniţa de copii).

Astfel, rubrica *Educaţie şi instrucţie* oglindeşte experienţa cadrelor didactice în realizarea multiplelor aspecte ale formării copilului sub raport intelectual, moral, estetic şi fizic. Aşa, spre exemplu, în articolul intitulat *Despre trainice deprinderi şi priceperi* de G. Şvîdkaia se discută unele neajunsuri în educaţia copiilor. În special este vorba de faptul că educatoarele se preocupă mai mult de lărgirea orizontului de cunoştinţe al copiilor şi mai puţin de aplicarea cunoştinţelor în viaţa personală. Pentru evitarea acestui neajuns autoarea recomandă folosirea mai intensă a condiţiilor de viaţă, crearea chiar a unor discuţii care să stimuleze copiii spre o comportare morală corespunzătoare. Se insistă şi asupra faptului că trebuie să se acorde mai multă atenţie exemplului personal al educatoarei, sub aspectul atitudinii acesteia faţă de copii.

Pe aceeaşi linie se înscriu şi articolele în care se discută despre alte aspecte ale muncii educative, cum sînt: cunoaşterea fiecărui copil, pentru a se putea stabili corect influenţele educative (Z. Anuprieva, E. Papkovskaia), educarea cinstei, a modestiei, a prieteniei între copii etc.

Problemele educaţiei morale au fost larg dezbătute într-o conferinţă ţinută la Leningrad, în cadrul căreia a avut loc un larg schimb de păreri asupra problemelor luate în discuţie. Popularizarea prin revistă a materialelor susţinute informează opinia publică despre discuţiile purtate, punînd totodată la dispoziţia cadrelor didactice idei noi şi soluţii practice valoroase, fapt ce constituie un real sprijin în activitatea lor.

Aspecte instructive ale activităţii din grădiniţă sînt surprinse în articole, ca:

Pregătirea pentru școală în grădinițele de copii din Moscova, de V. Izgarșova, *Dezvoltarea intereselor cognitive*, de N. Postnikova, *Primăvara pe parcelă*, de N. Șuvalova, *Munca în natură* de A. Voevodina și Minaeva etc. Se accentuează în mod deosebit problemele colaborării dintre grădiniță și școală : educarea independenței copiilor în rezolvarea sarcinilor individuale, educarea perseverenței în executarea temei primite etc.

Tot la această rubrică, revista mai pune la dispoziția cititorului un bogat material rezultat din lucrările seminarului de educație fizică ținut la nivel republican. În dezbaterile care au avut loc, s-au subliniat : importanța exercițiilor fizice pentru organizarea și dezvoltarea mișcărilor ; formarea deprinderilor de mișcare și contribuția lor la mărirea rapidității mișcărilor și la creșterea rezistenței organismului ; continuitatea dintre grădiniță și școală în rezolvarea sarcinilor educației fizice.

Rubrica *Teoria pedagogiei* prezintă materiale teoretice cu privire la diversele laturi ale educației preșcolare. În articolul *Simbolica și funcțiile ei în jocul copiilor*, de D. Elkonin, se prezintă diferite puncte de vedere asupra acestei probleme (J. Piaget, L. L. Vigotski, F. I. Fradkina) și se arată etapele evoluției jocului copilului de la începutul apariției lui pînă la trecerea acestuia la școală. În dezvoltarea jocului cu simboluri, arată autorul, se întîlnesc două aspecte. Primul caz se referă la transferul acțiunii unui obiect asupra altuia, căruia copilul îi schimbă denumirea. Este vorba deci despre înlăturarea rigidei fixități a acțiunii obiectuale. În acest caz, jocul cu simboluri apare ca un mijloc al modelării acțiunilor umane. În al doilea caz, jocul cu simboluri apare în momentul în care copilul își asumă rolul adultului, reproducînd sensul acțiunilor umane prin acțiuni generalizatoare și prescurtate sub forma gesturilor. Jocul cu simboluri apare deci ca mijloc al modelării relațiilor sociale.

Articolul *Ce este tehnica desenului*, de I. Komarova, face parte dintr-o serie de articole publicate pe tema desenului copilului preșcolar, în special a formării deprinderilor tehnice de redare prin desen a gîndurilor, a constatărilor și a sentimentelor copiilor. În mod deosebit interesează problema subordonării mișcării mîinii ideii pe care copilul vrea să o concretizeze în desen. Komarova dezbate tocmai această problemă, arătînd ce se înțelege prin tehnica desenului și ce deprinderi tehnice trebuie formate.

Pe baza cercetărilor efectuate, autoarea ajunge la concluzia că în noțiunea de tehnică a desenului copilului mic se includ : deprinderea de a ține instrumentul (creionul sau pensula), modalitatea mînuirii lui în diferite feluri de desen, deprinderile de mișcare și calitățile mișcărilor care determină caracterul și calitatea liniilor și coloritului desenelor, priceperea de a reda în desen diferite forme ale obiectelor, proporțiile și structura lor.

Deprinderile tehnice ce trebuie formate la preșcolari sînt grupate în trei, de către autoare și anume : a) formarea deprinderii de a acționa în mod rațional cu creionul sau cu pensula ; ținerea creionului și a pensulei, executarea acțiunii sub forma liniilor de diferite feluri ; b) formarea deprinderilor reglatorii ale mișcărilor folosite în desen sub aspectul duratei, forței, anvergurei (amplitudinii), tempoului, opririi în punctul necesar ; c) formarea deprinderii de a reda sensul mișcării (în linie dreaptă, în cerc, arcuit etc.) și de a o schimba în mod conștient cînd este necesar.

Deosebit de interesant este și articolul lui N. Pantina, intitulat *Jucăria didactică ca mijloc de instrucție*, în care se prezintă rezultatele unei cercetări în legătură cu modalitățile în care se pot fo-

losi jucăriile didactice pentru organizarea și orientarea acțiunilor copilului.

Revista mai cuprinde, începînd cu anul 1966, o rubrică nouă, intitulată *Seminar pentru directoarele grădinițelor de copii*, deosebit de interesantă prin faptul că își propune ca, sub forma seminarului fără frecvență, să acorde ajutor directoarelor începătoare (în această muncă) în organizarea educației copiilor, în crearea condițiilor necesare vieții copiilor în grădiniță, ca și în alte direcții ale muncii lor.

Un substanțial sprijin din partea revistei pentru munca educatoarelor este și prezentarea în paginile ei — la rubricile *Frumosul-copiilor*, *Consultație*, *În lumea jucăriilor și jocurilor*, *Să vorbim corect* — a recomandărilor cu privire la modul în care trebuie alese jucăriile și jocurile pentru copii și a neajunsurilor existente încă în această direcție.

Interesantă este și colaborarea dintre revistă și părinți — la rubricile *Să educăm sentimente nobile* și *Copilul primilor 7 ani* — în care se publică diferite opinii asupra modului în care trebuie să se realizeze educația preșcolarilor, se aduc exemple din viața unor eroi ai muncii socialiste, sau personalități de seamă privind primii lor ani de viață, se expune părerea părinților asupra felului în care trebuie realizată educația în primii 7 ani de viață ai copilului. Materialele publicate au importanță atît pentru educatoare — care le pot folosi ca exemple în munca cu copiii — cît și pentru faptul că opinia publică este atrasă, interesată într-o discuție largă, care devine astfel o problemă a tuturor în scopul rezolvării ei în condiții cît mai bune.

Revista prezintă, de asemenea, cu regularitate noutățile apărute pentru preșcolari, pentru cadrele didactice (povestiri, cîntece, dansuri etc.) sau pentru părinți, ca și diferite observații și critici asupra ceea ce s-a scris și desenat pentru copii și asupra direcțiilor către care trebuie concentrată atenția în viitor.

Revista „Doșkolnoie vospitanie", prin conținutul său bogat și variat, prin competența cu care soluționează problemele abordate, reușește să asigure cititorului o informare prețioasă, la zi, în problemele actuale ale teoriei și practicii educației preșcolare și în felul acesta să se facă utilă cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar.

FLORICA ANDREESCU

„Les cahiers de l'enfance inadaptée"

Editată la Paris, publicația la care ne referim se află în prezent în cel de-al 16-lea an de apariție. Ea conține materiale de pedagogie, psihologie și medicină referitoare la copiii neadaptați, categoriile deficienților despre care se tratează fiind diferite: oligofreni (îndeosebi debili mintali), dilcvenți (deficienți comportamentali), ambliopi, handicapați motori, stîngaci ș. a.

În general, articolele atrag atenția cititorului prin conținutul interesant al problemelor abordate. De exemplu, Voeltzel dezbate probleme în legătură cu perspectivele din domeniul învățămîntului special, în lumina principiilor care stau la baza actualului sistem de învățămînt din Franța[1]. Autorul consideră că debilului mintal trebuie să i se ofere: 1) *pregătire instructiv-educativă* cît mai

[1] L. Voeltzel, *La reforme de l'enseignement de l'enfance inadaptée*, nr. 4 (ianuarie), 1964, al revistei „Les cahiers de l'enfance inadaptée".

completă posibil, — spre a ajunge la asimilarea cunoștințelor teoretice elementare și la însușirea acelor îndeletniciri care sînt adecvate structurii sale mintale și nivelului său intelectual; 2) *reeducare* — spre a-l ajuta să lupte împotriva consecințelor neadaptării sale și a-i crea sentimentul echilibrului și al încrederii în sine; 3) *posibilitate de integrare socială* — ca el să nu rămînă mai prejos decît copiii normali, atît în domeniul școlarizării, cît și în cel familial și social.

G. Guillaume expune unele dintre problemele care au fost dezbătute la Sesiunea generală sindicală de studii de la Paris (26—27 martie 1964) în legătură cu școlarizarea deficienților, argumentînd în favoarea asigurării unei „educații complete" a acestora [2].

Pledînd pentru respectarea obligativității școlarizării tuturor categoriilor de copii, el este în același timp adeptul înființării unor așezăminte speciale pentru deficienți. Referindu-se de asemenea la faptul că în timpul dezbaterilor menționate s-a acordat atenție deosebită metodelor pedagogice, G. Guillaume arată că „pedagogia este cea care trebuie să se adapteze copiilor, iar nu copiii la pedagogie", susținînd necesitatea găsirii metodelor și procedeelor pedagogice cele mai adecvate pentru activitatea instructiv-educativă desfășurată cu copiii deficienți.

Abordînd probleme legate de comisiile de depistare, cunoaștere și orientare școlară a copiilor neadaptați, A. Inizan a arătat — într-unul din studiile publicate — că învățătorul specializat în problemele deficienților (alături de medic, psiholog sau inspectorul școlar etc.) este membru de drept al comisiei, îndeplinind diverse sarcini în cadrul acesteia, în funcție de condițiile concrete în care lucrează. Depistarea trebuie să fie „precoce", „sistematică" și „colectivă". Autorul analizează diverse probleme ale activității unei astfel de comisii, în strînsă legătură cu anumite prevederi de legi și circulare după care se desfășoară învățămîntul special din Franța [3].

G. Bourdier evidențiază necesitatea folosirii unui test special, bazat pe desene (testul E.D.L.), atît în vederea stabilirii (depistării) nivelului dezvoltării psihice a deficienților mintali, cît și a gradului lor de înapoiere [4]. Se dau totodată sugestii referitoare la încadrarea deficienților mintali de vîrstă școlară în anumite clase de inițiere sau cursuri pregătitoare. Acești copii dobîndesc posibilitățile necesare încadrării în ciclul normal al școlii de masă numai în urma absolvirii unor astfel de clase sau cursuri. Într-un alt articol [5], G. Bourdier expune rezultatele obținute în urma folosirii unui test bazat pe desene și lecturi, pentru depistarea debililor mintali. Datele respective permit efectuarea unor comparații între vîrsta biologică și cea psihică a copilului.

Unul dintre cel mai interesante cicluri de articole pe care le găsim în cuprinsul revistei se referă la dificienții comportamentali. Articolele cu acest conținut sînt semnate de J. L. Malaviale. Tematica abordată este variată, autorul se referă atît la situația delicvenților minori din Franța, cît și la cea a delicvenților din alte țări; unele articole tratează despre

---

[2] G. Guillaume, *L'organisation d'une éducation complète des enfants handicapés*, nr. 8 (mai—iunie) 1964.

[3] A. Inizan, *La commision medico-pédagogique, le dépistage, la connaissance et l'orientation scolaire des enfants inadaptés*, nr. 4 (ianuarie) și nr. 5 (februarie) 1963.

[4] G. Bourdier, *À propos d'une nouvelle mèthode de dépistage*, nr. 2 (noiembrie), 1964.

[5] G. Bourdier, *L'examen psychologique dans le dépistage des enfants susceptibles d'entrer en classe de perfectionnement*, nr. 7 (aprilie), 1964.

copilul care fură, altele despre delicvența de grup, despre noile forme ale delicvenței minorilor, despre delicvența sexuală [6].

Abordînd cîteva probleme psihologice referitoare la copiii care fură, J. L. Malaviale scoate în evidență faptul că la baza furtului comis stă întotdeauna aceeași motivație. Există furturi cauzate de dorința sau invidia de a poseda un anumit obiect, furturi din glumă (joc), din cleptomanie, furturi cauzate de tulburări de caracter, de ură față de școală și studiu, de debilitate mintală ș. a.

Printre formele noi ale delicvenței minore se relevă furtul de automobile. Tot aici e încadrat vandalismul (tentația de a distruge), manifestat prin: spargeri de geamuri, degradarea pereților unor clădiri, deteriorarea ascensoarelor, distrugerea copacilor, a băncilor și florilor din parcuri, unele incendieri ș.a.m.d.

Cauzele vandalismului citate de J. L. Malaviale (după J. P. Murphy) rezidă în: influența nefastă a unor reviste ilustrate, a unor filme, emisuni de televiziune ș. a. Asemenea influențe sînt favorizate și de tendința copiilor de a imita.

Tratînd despre delicvența de grup, J. L. Malaviale are în vedere clasificarea lui P. Scott, în grupuri: 1) stradale; 2) organizate și 3) difuze. Cel mai frecvent întîlnite sînt grupurile difuze, care la rîndul lor pot fi: a) efemere (accidentale); b) alcătuite din prieteni obișnuiți și c) antisociale neorganizate. Sub aspectul componenței, grupul poate fi: omogen — fiind alcătuit din minori — sau heterogen — cînd pe lîngă minori include și adolescenți și adulți.

J. L. Malaviale consideră că acțiunile de grup incluse în categoria vandalismului sînt uneori inițiate din „dorința de amuzament". În asemenea acțiuni (de ex. la Manila) au fost atrași mulți copii din așa-zisa „lume bună".

Referindu-se la delicvența sexuală, J. L. Malaviale menționează că asupra ei se revarsă influențele liberalismului, răsfățului, filmelor, cantonetiștilor, apatiei sau delăsării părinților, rolul nefast al barurilor de noapte.

Parcurgînd conținutul revistei, constatăm o bogăție și o varietate de materiale de specialitate. Întrucît orientarea unui mare număr dintre articole este însă predominant eclectică, pentru pătrunderea în esența fenomenelor relatate devine indispensabilă interpretarea lor critică.

CONSTANTIN PUFAN

---

[6] J. L. Malaviale, *Problèmes de la délinquance juvénile en France*, nr. 4 (ianuarie), 1963; *L'école et l'enfant voleur*, nr. 5 (februarie) și 6 (martie—aprilie) 1963; *Les formes nouvelles de la délinquance juvénile*, nr. 5 (februarie), nr. 6 (martie) 1964 și nr. 6 (martie) 1965; *La délinquance de groupe*, nr. 1 (octombrie) și nr. 2 (noiembrie) 1964, precum și nr. 5 (februarie) 1965; *La délinquance sexuelle*, nr. 7 (aprilie) 1965 ș.a.

Vitrina pedagogică

Dîmșit, P., Osipov, M. ș. a. *Vospitateleam i roditeleam (Pentru educatori și părinți)*, Moskva, Prosveșcenie, 1965, p. 280.

Această carte despre educația copiilor în familie și în grădinița de copii este rezultatul discuțiilor ce s-au purtat în revista „Doșkolnoe vospitanie" („Educația preșcolară") pe temele: *Cum trebuie să fie o educatoare din grădinița de copii* și *Educația o problemă națională*. În aceste discuții s-au ridicat probleme pedagogice acute și s-au formulat idei și propuneri valoroase în problemele de educație a copiilor. Cartea urmărește popularizarea materialelor discuțiilor în cercurile largi ale educatorilor și părinților.

B.C.P. I 35.194

Kovaleva, E. S.: *Esteticeskoe vospitanie nceașcihsea v nacealnoi șkole (Educația estetică a elevilor în școala elementară)*, Minsk, Harodnaia Asveta, 1965, 80 p.

Autorul împărtășește din experiența sa cu privire la educația estetică a elevilor la lecțiile de citire, desen, canto, lucru manual, educație fizică și în cadrul activității în afara clasei.

B.C.P. II 34.301

Molnar Thomas: *The future of education (Viitorul educației)*, New York, Grosset and Dunlap, 1961, 162 p. (The Universal Library).

În lucrare, sînt puse în discuție concepțiile dominante în învățămîntul american de astăzi, a căror origine se găsește în principiile pragmatiste ale lui J.Dewey și care se caracterizează prin solganurile „socializării educației", „integrării sociale" a individului și a „adaptării lui la viață". Thomas Molnar arată că aceste concepții aplicate în școala americană au neglijat viața interioară a omului și sînt responsabile de uniformizarea și depersonalizarea individului, de sărăcirea lui de orice atribut, sub pretextul acomodării lui la viața socială. Autorul este de părere că educația trebuie să constituie o funcție a culturii, destinată să dezvolte — nu să anuleze — personalitatea și să promoveze — nu să inhibe — calitățile originale ale acesteia. Valabilă pentru societatea burgheză contemporană, unde antagonismul individ-societate rămîne ireductibil, această critică nu poate fi generalizată la orice tip de societate — cum greșit procedează autorul —, știut fiind că în societatea socialistă dezvoltarea multilaterală a personalității umane, valorificarea superioară a calităților ei particulare, se armonizează pe deplin cu integrarea socială a individului.

II 36.201

(...) L'Éducation pour la compréhension internationale. Exemples et suggestions à l'usage des maîtres.

(Educația în vederea înțelegerii internaționale. Exemple și sugestii pentru uzul profesorilor), Paris, UNESCO, 1959, 13 p.

Scopul lucrării este de a oferi profesorilor indicații concrete asupra modului în care pot educa pe elevi în spiritul înțelegerii între popoare. Sînt descrise

metodele și procedeele care pot fi folosite în predarea diverselor discipline, în vederea atingerii acestui scop.

Un capitol special este consacrat activităților extrașcolare : comemorarea unor momente importante din istoria cooperării internaționale, organizarea de colecte, de expoziții, activități în cluburi, în cercuri de studiere a activității internaționale, editarea de reviste sau buletine școlare de informare, organizarea de concursuri, discuții și conferințe etc.

De asemenea, sînt prezentate posibilitățile de procurare a materialelor documentare necesare, precum și cercetările întreprinse pentru a evalua rezultatele activității depuse. Ultimul capitol analizează rolul important al educației elevilor în spiritul înțelegerii internaționale.

B.C.P.II 35.670

Bibby, Cyril: *L'Éducateur devant le racisme (Educatorul în fața rasismului)*, Paris, Nothan, UNESCO, 1965, 110 p. cu ilustr.

După ce explică termenul de rasă, arătînd că deseori este întrebuințat în mod abuziv și eronat, autorul analizează complexitatea conceptului de rasă, principalele criterii biologice în funcție de care se face gruparea oamenilor pe rase, baza biologică a variației caracteristicilor fizice, natura diferențelor dintre grupurile de oameni, istoricul amestecului de populații, diversele teorii, privind egalitatea sau inegalitatea raselor, discriminarea rasială în decursul istoriei, rădăcinile prejudecăților rasiale și naționale etc.

În legătură cu toate aceste probleme, autorul arată care sînt după părerea sa, faptele, ideile, concepțiile la care poate face apel profesorul pentru a combate prejudecățile rasiale pe care le manifestă unii elevi, pentru a promova ideea egalității și înțelegerii între rase, precum și metodele pe care le poate utiliza pentru a-i antrena pe elevi în manifestarea activă a unei concepții științifice față de această problemă.

Volumul cuprinde și lista unor organizații care pot oferi educatorilor documentația necesară, precum și bibliografia lucrărilor cu caracter general, recent publicate pe această temă.

B.C.P. II 35.674

Lemasurier, René: *Quelques pas vers l'autodiscipline (Cîțiva pași spre autodisciplină)*. În : „Cahiers pédagogiques", 1965, nr. 55, p. 68—76.

După părerea autorului, director al Liceului tehnic din Chambéry, pregătirea în vederea realizării autodisciplinei se poate concretiza în apropierea profesorilor de elevi, în acceptarea sugestiilor acestora, în antrenarea elevilor în respectarea unei discipline la instaurarea căreia ei pot participa în mod democratic, în punerea lor în situația de a-și asuma răspunderea în cît mai numeroase împrejurări etc. Autodisciplina nu va duce la suprimarea oricărei supravegheri, ci va transforma însăși natura acesteia.

În articol este relatată experiența inițiată la Liceul tehnic din Chambéry în vederea instituirii unui regim de autodisciplină în anumite domenii ale vieții din școală. Sînt analizate condițiile care au permis organizarea acestei experiențe, principiile ei conducătoare, pregătirea psihologică necesară, măsurile luate, dificultățile care s-au ivit și rezultatele pozitive obținute.

B.C.P. P I 1075

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Roger Gal

1906 — 1966

De curînd a încetat din viață **Roger Gal**, proeminentă figură a științei și practicii pedagogice din Franța. Deși studiile sale universitare îl îndreptau către o carieră literară, el a descoperit, în anii care au precedat cel de-al doilea război mondial, marele interes pe care îl prezintă cercetarea pedagogică în lumea modernă. „Dacă pedagogia — spunea el mai tîrziu în această privință — nu poate rezolva nimic singură, ea deține totuși cheia viitorului". Pentru tot restul vieții, activitatea lui în domeniul educației a fost neobosită și multilaterală: ca cercetător a publicat studii de răsunet, privitoare la orientarea școlară (1947), istoria educației (1948), semnificația istorică a educației noi și stadiul actual al pedagogiei (1961), dirijînd în același timp la Institutul pedagogic din Paris numeroase experimente asupra folosirii mijloacelor noi în învățămînt; ca om de acțiune, a fost secretarul comisiei pentru elaborarea planului Wallon-Langevin, a lansat lozinca „noua educație și pacea în lumea de astăzi", a jucat un rol important în întocmirea programelor UNESCO pentru dezvoltarea spiritului de înțelegere între popoare, a adus numeroase contribuții la înnoirea învățămîntului francez și mai ales la perfecționarea învățămîntului profesional, a învățămîntului preșcolar și elementar, la aplicarea învățămîntului programat, la predarea istoriei și la formarea artistică a tineretului. Moartea lui reprezintă o pierdere nu numai pentru Franța, dar pentru întreaga știință pedagogică, pentru a cărei promovare pe plan internațional a luptat cu stăruință.

S. LĂZĂRESCU

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c 10380

Biblioteca Or
Sibiu.

I 3975

11
ANUL 1966

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Nicolae Ceaușescu : Cuvîntul rostit la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor.
* * * Perspective noi în fundamentarea științifică a mișcării pionierești

STUDII ȘI CERCETĂRI

Ștefan Pascu : Educația patriotică a tineretului.
Ovidiu Bădina, Octavian Neamțu : Experiența școlii monografice de la București în formarea cadrelor de cercetători ai realității sociale.
V. Bunescu, M. Ghivirigă, C Marinescu, T. Truțer, M. Vișan : Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu.
Gheorghița Fleancu : Televiziunea și influența ei asupra tineretului școlar.
Gheorghe Dumitrescu, Georgeta Chiriță : Date cu privire la corelația educației fizice cu celelalte discipline școlare.

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Nicolae Albu : Gheorghe Șincai, organizator și îndrumător al învățămîntului românesc din Transilvania.
Zoltan Nahlik : Învățămîntul din Transilvania în deceniile premergătoare revoluției de la 1848.

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Emilia Constantinescu, Petre Bărgăoanu : Predarea cunoștințelor de geografie în școala de cultură generală pe baza corelației dintre geografia fizică și geografia economică.
Anastasia Turovțev, Eugenia Tarangul : Munca independentă a elevilor cu manualul la lecțiile de chimie.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

V. F. : O dezbatere asupra obiectului pedagogiei.
Constanța Sorik : A 20-a aniversare a U.N.E.S.C.O.
Tiberiu Bogdan : Lucrările celui de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie.
Iosif Gabrea : Simpozionul Diesterweg.

RECENZII

Ursula Șchiopu : „Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani" (Gh. Zapan).
Romeo Dăscălescu : Un scurt colocviu despre revista „Colocvii".
* * * : Probleme de defectologie, vol. V (Ilie Stănică).
Lidia Stroganov : Aspecte ale orientării profesionale a elevilor din U.R.S.S. oglindite în presa pedagogică.
* * * : „Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle" (Constantin Zahirnic).

1960

97

IUL. 2005

IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice; Ing. NICOLAE DINU; Conf. dr. MARIA GIURGEA; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Prof. emerit ION MODORAN; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice; ANTON VASILESCU, redactor șef; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

3975

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Anul XV, nr. 11 — *Noiembrie, 1966*

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

IANUARIE 2022

SUMAR

Pag.

Nicolae Ceaușescu: Cuvîntul rostit la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor 5

* * * Perspective noi în fundamentarea științifică a mișcării pionierești 11

STUDII ȘI CERCETĂRI

Ștefan Pascu: Educația patriotică a tineretului 16

Ovidiu Bădina, Octavian Neamțu: Experiența școlii monografice de la București în formarea cadrelor de cercetători ai realității sociale. 26

V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan: Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu . . 37

Gheorghița Fleancu: Televiziunea și influența ei asupra tineretului școlar. 49

Gheorghe Dumitrescu, Georgeta Chiriță: Date cu privire la corelația educației fizice cu celelalte discipline școlare 62

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Nicolae Albu: Gheorghe Șincai, organizator și îndrumător al învățămîntului românesc din Transilvania 73

Zoltan Nahlik: Învățămîntul din Transilvania în deceniile premergătoare revoluției de la 1848 81

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Emilia Constantinescu, Petre Bărgăoanu: Predarea cunoștințelor de geografie în școala de cultură generală pe baza corelației dintre geografia fizică și geografia economică 91

Anastasia Turovțev, Eugenia Tarangul: Munca independentă a elevilor cu manualul la lecțiile de chimie 98

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

V. F.: O dezbatere asupra obiectului pedagogiei 106

Constanța Sorik: A 20-a aniversare a U.N.E.S.C.O. 109

Tiberiu Bogdan: Lucrările celui de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie 111

Iosif Gabrea: Simpozionul Diesterweg 113

RECENZII

Ursula Șchiopu: „Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani" (Gh. Zapan) 116

Romeo Dăscălescu: Un scurt colocviu despre revista „Colocvii" . . . 120

* * * Probleme de defectologie, vol. V (Ilie Stănică) 121

Lidia Strogarov: Aspecte ale orientării profesionale a elevilor din U.R.S.S. oglindite în presa pedagogică 123

* * * : „Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle" (Constantin Zahirnic) 126

7771

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 11 XV-ый год *Ноябрь 1966 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

Н. Чаушеску: Выступление на Совещание Национального Совета Организации Пионеров 5
* * * Новые перспективы в научном основании пионерского движения 11

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

Ш. Паску: Патриотическое воспитание учащихся 16
О. Бэдина, О. Нямцу: Опыт бухарестской монографической школы по формированию исследователей социологов 26
В. Бунеску, М. Гивириеэ, К. Маринеску, Т. Трушер, М. Вишан: Изучение содержания обучения в общей школе и в лицее 37
Г. Флянку: Телевидение и его влияние на учащихся 49
Г. Думитреску: Некоторые данные о корреляции физкультуры с остальными школьными предметами 62

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ И МЫСЛИ

Н. Албу: Г. Шинкай — организатор и руководитель румынского просвещения в Трансильвании 73
З. Нахлик: Образование в Трансильвании в десятилетия перед революцией 1848-го года 81

ДИСКУССИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — МНЕНИЯ

П. Бэргэоану, Е. Константинеску: Преподавание географических знаний в общеобразовательной школе на основе корреляции физической географии с экономической 91
А. Туровцев, Е. Тарангул: Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках географии 98

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

В. Ф.: Дискуссия о предмете педагогики 106
К. Шорик: 20-летие ЮНЕСКО 109
Т. Богдан: XVIII-ый Международный съезд психологов 111
И. Габря: Симпозиум «Дистервег» 113

РЕЦЕНЗИИ

У. Шкиопу: Развитие оперантности мышления детей от 7 до 11 лет. *(Г. Запан)* : 116
Р. Дэскэлеску: Краткое обсуждение журнала „Colocvii" 120
* * * : Дефектология, т. V. *(Илие Стэникэ)* 121
* * * : Вопросы профориентации в советской педагогической печати *(Л. Строганов)* 123
* * * : Bulletin de l'Institut National d'etude du travail et d'orientation professionelle *(К. Захирник)* 126

REVUE DE PÉDAGOGIE

ORGANE DE L'INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

XV-e année, No. 11 *Novembre, 1966*

SOMMAIRE

Page

Nicolae Ceaușescu : Discours prononcé à la Reunion pour la constitution du Conseil National de l'Organisation des Pionniers . . . 5

* * * Perspectives nouvelles concernant les fondaments scientifiques du mouvement des Pionniers 11

ÉTUDES ET RECHERCHES

Ștefan Pascu : L'éducation patriotique des jeunes 16

Ovidiu Bădina, Octavian Neamțu : L'éxperience de l'école monographique de Bucarest concernant la formation des cadres de chercheurs de la réalité sociale 26

V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan : La recherche concernant le contenu de l'enseignement dans l'école générale et dans le lycée 37

Gheorghița Fleancu : La télévision et son influence sur la jeunesse scolaire. 49

Gheorghe Dumitrescu, Georgeta Chiriță : Données concernant la corrélation de l'éducation physique avec les autres disciplines scolaires 62

HISTOIRE DE L'ÉCOLE ET DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE

Nicolae Albu : Gheorghe Șincai, organisateur et conseiller de l'enseignement roumain de Transylvanie 73

Zoltan Nahlik : L'enseignement en Transylvanie dans les décennies précédant la révolution de 1848 81

DÉBATS — CONFRONTATIONS — OPINIONS

Emilia Constantinescu, Petre Bărgăoanu : L'enseignement des connaissances de géographie dans l'école de culture générale, enseignement fondé sur la corrélation entre la géographie physique et la géographie économique 91

Anastasia Turovțev, Eugenia Tarangul : Le travail indèpendant des élèves aux leçons de chimie à l'aide du manuel 98

CHRONIQUE DE LA VIE SCIENTIFIQUE

V. F. : Un débat sur l'objet de la pédagogie 106

Constanța Sorik : Le XX-e anniversaire de l'UNESCO 109

Tiberiu Bogdan : Les travaux du XVIII-e Congrés international de psychologie 111

Iosif Gabrea : Le symposion Diesterweg 113

COMPTES — RENDUS

Ursula Șchiopu : „Le développement de l'opérativité de la pensée chez l'enfant de 7 à 11 ans" /Gheorghe Zapan/ 116

Romeo Dăscălescu : Un petit colloque sur la revue „Colloques" . . . 120

* * : Défectologie, vol. V /Ilie Stănică/ 121

Lidia Stroganov : Aspects de l orientation professionnelle des élèves en U.R.S.S. réfléchis dans la presse pédagogique 123

* * : „Bulletin de l'Institut National d'Études du travail et d'orientation professionnelle" /Constantin Zahirnic/ 126

JOURNAL OF PEDAGOGY

ORGAN OF THE INSTITUTE FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

15th Year, No. 11 *November, 1966*

CONTENTS

Page

Nicolae Ceaușescu: Speech Made at the Convention of the National Council of Young Pioneers Organization 5

* * * : New Perspectives in a Scientific Substantiation of the Young Pioneers Movement 11

STUDIES AND RESEARCHES

Ștefan Pascu: On the Patriotic Education of Youth 16

Ovidiu Bădina, Octavian Neamțu: The Experience of the Romanian Monographie School in Training Welfare Experts 26

V. Bunescu, M. Ghivirigă, C. Marinescu, T. Truțer, M. Vișan: Research in the Content of Education in the General and Secondary Schools. 37

Gheorghița Fleancu: Television, Its Influence on the School Youth . . 49

Gheorghe Dumitrescu, Georgeta Chiriță: Data on the Correlation of Physical Education and Other School Subjects 62

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT

Nicolae Albu: Gheorghe Șincai, Organizer and Guide of Romanian Education in Transylvania 73

Zoltan Nahlik: Education in Transylvania in the Decades Before the 1848 Revolution 81

DEBATES — CONFRONTATIONS — OPINIONS

Emilia Constantinescu, Petre Bărgăoanu: Teaching Geography in the General Culture School on the Basis of Correlation Between Physical and Statistical Geography 91

Anastasia Turovțev, Eugenia Tarangul: On Pupils' Individual Work with the Manual in Chemistry Classes 98

CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE

V. F.: A Debate on the Subject of Education 106

Constanța Sorik: UNESCO on its 20th Anniversary 109

Tiberiu Bogdan: The Proceedings of the 18th World Congress on Psychology 111

Iosif Gabrea: The Symposium on Diesterweg 113

BOOK REVIEWS

Ursula Șchiopu: 'The Development of Operational Thinking in Children Aged Between 7—11" (Gheorghe Zapan) 116

Romeo Dăscălescu: A Brief Colloquy on the Magazine Colloquies . . 120

* * : "Defectology", Book V (Ilie Stănică) 121

Lidia Stroganov: The Vocational Guidance of Soviet Pupils As Reflected In the Educational Press 123

* * * : „Buletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle" (Constantin Zahirnic) 126

Cuvîntul rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor

Dragi tovarăși,

Consfătuirea dumneavoastră — care capătă caracterul unei Conferințe naționale — are menirea de a constitui Consiliul Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România — măsură ce urmează să ducă la îmbunătățirea radicală a activității de educație a tineretului. Reorganizarea activității pionierești are o deosebită importanță în viața socială din țara noastră ; ea se va face simțită în creșterea tinerei generații, profund atașată partidului, poporului, construcției socialismului în România. **(Aplauze).**

Instruirea și educarea copiilor este o problemă de cea mai mare însemnătate pentru viitorul națiunii noastre. În școli învață azi generațiile care vor duce mai departe făclia progresului material și spiritual al României, cei ce vor desăvîrși înfăptuirea țelurilor cărora își consacră azi forțele și energia întregul nostru popor. Asigurarea condițiilor care să permită copiilor patriei — cel mai prețios capital al poporului — să-și formeze o cultură bogată și profundă, să-și însușească știința și tehnica cea mai înaintată, să crească în spiritul nobilelor idei ale patriotismului socialist, ale comunismului, este o îndatorire primordială a partidului și statului nostru, a întregii societăți. Iată de ce Comitetul Central al Partidului, analizînd modul în care se desfășoară munca de educație a copiilor a considerat necesar să aducă îmbunătățiri activității pionierești, să pună pe baze noi organizarea acesteia, să-i dea un conținut mai bogat, astfel încît să corespundă în tot mai mare măsură schimbărilor structurale petrecute în societatea noastră, perioadei desăvîrșirii construcției socialiste.

Este un fapt cunoscut că în anii regimului democrat-popular a crescut un tineret entuziast și harnic, devotat patriei, îndrăzneț și generos, temeinic pregătit, dornic să-și închine puterea de muncă, cunoștințele dobîndite înfăptuirii politicii partidului de construire a socialismului, de ridicare a bunăstării întregului nostru popor. O contribuție importantă au adus de-a lungul anilor care au trecut de la eliberarea țării, în educația

generațiilor noi, organizațiile pionierilor. Mii și mii de cadre tinere care desfășoară o muncă rodnică în toate domeniile activității sociale au făcut primii pași în viață și au primit baza educației cetățenești în rîndul organizațiilor de pionieri. Mulți își amintesc astăzi cu emoție de vîrsta cravatei roșii, de anii frumoși ai pionieratului trăiți din plin în climatul moral sănătos al noii noastre orînduiri.

Timp de aproape douăzeci de ani activitatea organizațiilor de pionieri a fost îndrumată de Uniunea Tineretului Comunist ; în îndeplinirea acestei sarcini importante Uniunea Tineretului Comunist a obținut succese de seamă, a desfășurat o muncă rodnică și utilă, apreciată de partidul și statul nostru, de întregul popor român. **(Aplauze).**

Un sprijin important — care se bucură, de asemenea, de prețuirea deosebită a partidului, statului și poporului nostru — au adus, în desfășurarea activității pionierești cadrele didactice, valorosul nostru corp profesoral, prin munca plină de devotament și elan patriotic pentru a da societății generații bine pregătite de constructori ai socialismului. **(Aplauze).**

Pe măsura înaintării țării pe drumul progresului și civilizației, exigențele vieții sociale sînt însă tot mai mari. Dezvoltarea vertiginoasă a economiei și culturii în condițiile revoluției tehnico-științifice mondiale, etapa nouă, superioară, a desăvîrșirii construcției socialismului, perfecționarea relațiilor socialiste de producție cer luarea tuturor măsurilor pentru pregătirea la un nivel științific și cultural superior a tinerei generații, pentru înarmarea ei cu teoria științifică a socialismului, pentru educarea tuturor tinerilor în spiritul unei frumoase ținute moral-cetățenești. De aici izvorăște și necesitatea îmbunătățirii continue a metodelor și formelor prin care societatea noastră își exercită rolul educativ asupra copiilor și tinerilor.

În legătură cu această cerință, trebuie arătat faptul că în organizarea și îndrumarea organizațiilor pionierești au existat în trecut o serie de deficiențe. Sistemul de îndrumare și structura lor organizatorică au determinat o insuficientă participare în activitatea de educație pionierească a cadrelor didactice și a altor factori cu pregătirea de specialitate corespunzătoare. Sarcina îndrumării activității pionierești a revenit unor tineri, aflați ei înșiși în plină dezvoltare culturală, intelectuală și morală. Cu toată pasiunea și elanul de care au dat dovadă, membrii Uniunii Tineretului Comunist, care abia trecuseră din rîndurile pionierilor în U.T.C., nu au avut competența și experiența necesară pentru a asigura, ei singuri, desfășurarea activității extrașcolare a pionierilor pe baze științifice, pentru a conduce și îndruma acest delicat proces educativ, care comportă o atît de mare răspundere socială.

Membrii organizațiilor pionierești se află la vîrsta primilor pași în viață, la vîrsta în care abia se cristalizează personalitatea, încep să se înfiripeze idealuri de viață, să se formeze caracterul, să se însușească normele comportării în societate. Este vîrsta care cere cea mai atentă îndrumare — or, aceasta o poate asigura în condiții bune cei care prin însăși natura profesiunii lor cunosc știința educației copilului, pedagogii

experimentați, cu un larg orizont științific, cunoscători profunzi ai universului spiritual al copiilor.

Viața, practica pedagogică și socială demonstrează că educația copiilor trebuie să fie rodul preocupărilor și eforturilor întregii societăți, al acțiunii convergente a celor mai bune forțe ale națiunii.

Clasa muncitoare — clasa conducătoare a societății — consideră drept una din cele mai importante misiuni ale sale aceea de a transmite copiilor patriei tradițiile glorioase ale luptei poporului pentru eliberare națională și socială, înaltele lui virtuți spirituale, idealurile societății de azi, de a pregăti temeinic noile generații pentru muncă și viață, pentru continuarea măreței opere de construire a socialismului, pentru trecerea la construirea societății comuniste. **(Aplauze).** *Întreaga operă de educație a copiilor, desfășurîndu-se sub influența ideologiei clasei muncitoare, a concepției sale despre lume și viață, este necesar să fie strîns legată de clocotitoarea noastră activitate socială, de creația materială a maselor, de preocuparea pentru continua întărire și consolidare a familiei, de țelurile umaniste ale politicii Partidului Comunist Român.*

Un rol de cea mai mare importanță în această amplă activitate de educare a copiilor, și deci și în conducerea și îndrumarea activității pionierești, revine, așa cum este firesc, școlii, cadrelor didactice. Dacă luăm în considerare formele preșcolare de instrucție, rezultă că o mare parte a copiilor intră pe porțile școlii încă de la vîrsta de 5 ani și părăsesc școala în pragul maturității, la aproape 20 de ani. Timp de aproximativ 15 ani, adică întreaga perioadă în care se formează trăsăturile fundamentale ale personalității, în care are loc instruirea pentru munca și viața în societate, acumularea bazelor culturii, tineretul trăiește, învață și se educă în cadrul școlii. Școala își exercită influența asupra copiilor și tinerilor nu numai în cadrul procesului de învățămînt propriu-zis ; există o largă sferă de preocupări și activități prin care corpul didactic acționează asupra formării gîndirii, caracterului și comportării școlarilor și dincolo de zidurile școlii, înrîurind atitudinea lor în familie, în viață, în societate. Desigur, această importantă sarcină școala nu o rezolvă singură, ci într-o strînsă conlucrare cu familia și cu toate organismele create de societate pentru a contribui la educarea comunistă a tinerei generații.

Tocmai pornind de la rolul important pe care îl are școala, partidul consideră că îndrumarea și conducerea activității pionierești trebuie să revină cadrelor didactice. **(Aplauze).** *Este posibil să realizăm astăzi acest deziderat datorită schimbărilor care au avut loc în societatea noastră : lichidarea claselor exploatatoare, existența în societatea noastră a celor două clase prietene și a intelectualității ieșite din rîndul acestor clase, care împreună, strîns unite în jurul partidului, făuresc societatea socialistă și creează bazele pentru construirea societății comuniste în România.* **(Aplauze).**

În acest cadru se înscrie și rolul organizațiilor de pionieri concepute ca o formă de activitate socială a copiilor, menită să completeze — pe căi specifice — instrucția și educația ce se desfășoară în timpul procesului de învățămînt, să-i pregătească pe elevi pentru munca și viața în

societate. Organizațiile de pionieri sînt chemate să contribuie la formarea profilului etic și cetățenesc al copiilor, la cultivarea patriotismului și internaționalismului socialist, al respectului pentru muncă, pentru eforturile creatoare ale poporului român.

Școala, organizația de pionieri oferă copiilor români, maghiari, germani și de alte naționalități cele mai bune condiții de a învăța în comun, de a-și duce activitatea în comun și în felul acesta de a crea între ei trainice legături prietenești, de a întări prietenia frățească a tuturor cetățenilor patriei noastre, care, indiferent de naționalitate, făuresc societatea socialistă, ridică pe culmi tot mai înalte patria comună — România socialistă. **(Aplauze).** *Nu există nici o îndoială că școlarii, care astăzi învață și se joacă împreună, își desfășoară împreună activitatea în organizațiile de pionieri, mîine vor munci înfrățiți în uzine și pe șantiere, pe ogoare și în instituții cultural-științifice. Iar dacă astăzi mai întîlnim ici-colo, la unii oameni, cu concepții înapoiate, prejudecăți cu privire la naționalitatea unuia sau altuia, nu încape nici o îndoială că viitorii cetățeni ai României de mîine nu vor mai avea asemenea prejudecăți. Societatea noastră asigură condiții deplin egale pentru toți oamenii, fără deosebire de naționalitate, posibilitatea deplin egală de a beneficia de eforturile depuse în comun pentru ridicarea patriei noastre, pentru bunăstarea și civilizația întregului nostru popor.* **(Vii aplauze).**

Modul de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor, a consiliilor locale, noul sistem de organizare a unităților pionierești asigură participarea nemijlocită la conducerea și îndrumarea activității pionierilor, la munca educativă de fiecare zi desfășurată în cadrul unităților de pionieri, a celor mai calificate și competente cadre didactice, a celor mai valoroși specialiști din domeniul pedagogiei, psihologiei, culturii fizice și sportului, a forțelor celor mai valoroase ale intelectualității noastre. Prin aceasta, societatea, întregul popor încredințează cadrelor didactice, oamenilor de cultură și artă, intelectualității noastre o sarcină socială de înaltă răspundere. Sîntem convinși că ea va fi înfăptuită cu succes, căci România posedă o intelectualitate valoroasă, legată trup și suflet de năzuințele poporului, călăuzită de ideologia partidului clasei muncitoare profund devotată orînduirii socialiste, cauzei poporului român. **(Aplauze).** *Aceasta este o garanție că activitatea pionierească se va desfășura într-un spirit sănătos, va răspunde cerințelor societății noastre, progresului patriei.*

Este necesar să fie subliniat faptul că reorganizarea activității pionierești înseamnă nu numai schimbarea formelor organizatorice, ci și îmbunătățirea stilului de muncă cu pionierii, împrospătarea și îmbogățirea mijloacelor de educație, a întregii vieți pionierești. Activitatea pionierească trebuie să fie interesantă, vie, astfel încît copiii să participe cu plăcere și bucurie la toate manifestările ce le sînt destinate și în rîndul cărora excursiile, jocurile, sporturile, cîntecele, marșurile trebuie să ocupe un loc de frunte. Participarea copiilor la conducerea unităților, organizarea unor acțiuni adecvate îi va obișnui pe pionieri, de la vîrsta cea mai fragedă, cu activitatea socială comună, le vor dezvolta simțul datoriei, spiritul de răspundere față de colectivitate.

Complexitatea muncii educative în rîndul copiilor și tineretului cere tot mai mult cadrelor didactice și părinților să facă apel la creația artistică și culturală, care, prin natura sa, poate exercita o puternică înrîurire asupra conștiinței tinerei generații, asupra dezvoltării gîndirii și sensibilității sale. Copiii, tineretul au nevoie de cărți de literatură scrise cu înaltă măiestrie, care să le înaripeze imaginația, să le îmbogățească sufletul și mintea, să le ofere tipuri umane înaintate, personaje eroice demne de urmat în viață. Scriitorii și poeții pot găsi în acest domeniu, căruia sînt chemați să-i acorde o atenție sporită, teren nelimitat de fructificare a talentului și forței lor creatoare.

Avem convingerea că, înțelegînd ce așteaptă poporul, societatea, de la ei, creatorii noștri vor da tot mai multe romane, poezii, cărți de literatură, opere care prin conținutul lor să răspundă cerințelor formării unui tineret cu o concepție înaintată, profund umanistă, care să poată să îndeplinească în cele mai bune condiții sarcinile de construire a societății noastre. Compozitorii noștri datorează, de asemenea, copiilor și tinerilor lucrări mai multe și mai inspirate, de toate genurile, în primul rînd inspirate din viața și lupta poporului nostru, care să le satisfacă nevoia de a cînta, de a-și manifesta vitalitatea, elanurile vîrstei. Făurind noi opere de valoare, consacrate educației tinerei generații, oamenii de artă și cultură îndeplinesc o înaltă menire patriotică, contribuie la continua ridicare spirituală a poporului, la făurirea viitorului măreț al României.

Un rol de seamă în munca nobilă de educare a copiilor revine cinematografiei, teatrului, radioului, televiziunii și presei pentru copii. Aceste instituții sînt chemate să-și lărgească și îmbunătățească activitatea, să realizeze spectacole, emisiuni, articole cu un bogat conținut educativ și în formele cele mai atractive, pentru a aduce o contribuție sporită la formarea tinerei generații, a viitorilor constructori ai socialismului și comunismului.

Principala răspundere în creșterea și formarea tineretului patriei revine organelor și organizațiilor de partid; ele au sarcina de a conduce și îndruma în mod nemijlocit activitatea organizațiilor de pionieri, întreaga muncă de educație a copiilor. Organizațiile de partid trebuie să asigure perfecționarea continuă a activității în rîndul pionierilor, mobilizînd toate forțele care pot contribui la această importantă acțiune socială. Organizațiile Uniunii Tineretului Comunist trebuie să aducă o contribuție activă la buna desfășurare a manifestărilor pionierești, să conlucreze îndeaproape cu școala în organizarea vieții extrașcolare a copiilor. Este, de asemenea, necesar să crească aportul tuturor organizațiilor de masă și obștești la asigurarea condițiilor necesare îmbunătățirii continue a educației comuniste a tinerei generații.

Construcția socialismului, avîntul economiei și culturii, creșterea bunăstării materiale și spirituale vă asigură vouă, copii și tineri ai patriei, condiții tot mai bune de viață și pregătire. În fața voastră societatea socialistă își deschide larg porțile, chemîndu-vă să urcați cele mai înalte culmi ale cunoașterii umane, să vă însușiți tot ce a creat mai de preț omenirea de-a lungul secolelor, să vă instruiți la nivelul marilor cerințe ale epocii

în care trăiți. Acum, în anii copilăriei, în anii plini de entuziasm și de putere de muncă ai tinereții, dedicați-vă cu toată ființa voastră învățăturii, studiului, cunoașterii, îmbogățiți-vă mintea cu cele mai de seamă cuceriri ale științei și culturii. Numai așa vă veți putea dovedi demni de munca eroică și înfăptuirile părinților voștri, de moștenirea lăsată de strămoși, numai așa veți putea să vă pregătiți pentru a vă face mîine datoria față de societate, sporind, prin munca voastră, bunăstarea și strălucirea patriei. **(Aplauze prelungite).** *Numai astfel generația voastră, a celor care se află azi pe băncile școlii, va putea înscrie în istoria patriei noi și glorioase pagini de creație, de progres, de prosperitate! Urez din toată inima, școlarilor și elevilor, sutelor de mii de pionieri de pe întregul cuprins al țării, succes la învățătură și muncă în pregătirea pentru viață.* **(Aplauze puternice).**

În încheiere urez Consiliului Național al Organizației Pionierilor, profesorilor și învățătorilor care vor conduce și îndruma în mod nemijlocit activitatea unităților pionierești, tuturor cadrelor didactice, întregii noastre intelectualități chemate să participe la educația copiilor, a noilor generații, succese și mai mari în îndeplinirea sarcinilor lor nobile — creșterea și formarea schimbului de mîine al României socialiste. **(Vii aplauze).**

Să nu precupețim nimic pentru ca cei ce vor duce mai departe opera edificării socialismului și comunismului pe pămîntul patriei noastre, să se ridice la înălțimea măreței misiuni pe care le-o rezervă istoria, să asigure progresul continuu al patriei noastre, bunăstarea poporului român. **(Aplauze puternice, prelungite; întreaga asistență, în picioare, ovaționează îndelung).**

Perspective noi în fundamentarea științifică a mișcării pionierești

În zilele de 11 și 12 noiembrie 1966 a avut loc în București Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor. Eveniment de mare însemnătate pentru întreaga muncă educativă desfășurată în școală și în afara ei, Consfătuirea a dezbătut sarcinile de viitor ale Organizației Pionierilor în lumina Hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966, a adoptat Statutul unităților și detașamentelor de pionieri, Regulamentul consiliilor Organizației Pionierilor.

Pătrunse de un înalt sentiment de răspundere pentru creșterea și educarea tinerei generații, lucrările Consfătuirii au prilejuit un prețios schimb de experiență, au exprimat adeziunea unanimă a lucrătorilor din domeniul muncii educative la Hotărîrea partidului „Cu privire la îmbunătățirea activității organizației pionierilor", hotărîre înscrisă în ansamblul măsurilor luate după cel de-al IX-lea Congres al partidului, referitoare la dezvoltarea și perfecționarea neîncetată a muncii educative în rîndurile tinerei generații. Numeroșii participanți la Consfătuire au ascultat cu o deosebită atenție și emoție cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Comitetului Central al Partidului Comunist Român, în care se cuprind un temeinic program de muncă educativă, o însuflețită chemare adresată cadrelor didactice și tuturor acelora care prin munca lor sînt legați de procesul instruirii și educării tinerelor vlăstare ale țării, pentru a-și închina toată priceperea și energia operei nobile de ridicare a unui tineret viguros, profund atașat cauzei socialismului și comunismului, înfloririi națiunii noastre socialiste. Principiul călăuzitor al întregii activități pionierești îl constituie conducerea de către partid, chezășie sigură a sporirii eficacității sale.

Ample și argumentate, discuțiile au relevat faptul că reorganizarea mișcării pionierești nu înseamnă doar schimbarea formelor organizatorice, ci și crearea condițiilor pentru ridicarea calității muncii educative în rîndul școlarilor, pentru perfecționarea conținutului, formelor și metodelor de activitate specifice Organizației Pionierilor, care cuprinde peste 70 la sută din numărul elevilor între 9 și 14 ani.

Subliniind ideea că instruirea și educarea copiilor reprezintă o problemă de cea mai mare însemnătate pentru viitorul națiunii noastre socialiste, numeroși vorbitori au relevat necesitatea trecerii într-o nouă etapă, calitativ superioară, a mișcării pionierești, în condițiile economice, sociale și politice ale desăvîrșirii construcției socialiste, valorificîndu-se experiența pozitivă acumulată în acest sens în cei peste 17 ani de existență a Organizației de pionieri din țara noastră.

Ideea centrală, izvorîtă din documentele de partid, în jurul căreia s-au concentrat lucrările Consfătuirii a fost aceea a *întăririi rolului școlii în îndrumarea activității pionierești*. Așa cum se sublinia în Darea de seamă a Comisiei de pregătire, „Bazele pregătirii tineretului, a orizontului și orientării lui în viață se așază și se consolidează în anii

de școală. Școlii îi revine sarcina de a da cel mai ales și valoros produs al societății — omul, temeinic și multilateral pregătit, cu o concepție înaintată, dotat cu înalte calități moral-politice, capabil să ducă mai departe, cu elan și competență, înfăptuirile părinților".

Munca educativă în rîndul copiilor este o acțiune de mare finețe, care cere competență și pricepere pedagogică, cunoașterea vieții psihice a copiilor, stăpînirea celor mai potrivite metode și procedee educative.

Cum se știe, pînă acum îndrumarea directă a activității pionierești a stat în atribuțiile organizațiilor U.T.C. Așa cum s-a arătat la Consfătuire, Uniunea Tineretului Comunist, formată ea însăși din tineri care abia au depășit vîrsta pionieratului, nu a putut răspunde deplin acestei cerințe, deși a depus un merituos efort pentru a duce la îndeplinire cu cinste sarcina de onoare ce i-a fost încredințată de partid de a îndruma primii pași ai copiilor în munca de organizație.

Amploarea și complexitatea procesului de educare a copiilor de vîrstă școlară mică și mijlocie fac necesară atragerea contribuției substanțiale a cadrelor didactice în îndrumarea de zi cu zi a muncii pionierești, folosirea judicioasă a experienței pedagogice a valorosului nostru corp profesoral, a tradițiilor bogate ale școlii în organizarea pentru copii a unor însemnate acțiuni culturale, științifice, artistice și sportive, cu adînci implicații umaniste și patriotice.

În ultimii ani, s-au produs însemnate schimbări calitative în viața școlii, în structura și conținutul învățămîntului de toate gradele ; au crescut considerabil nivelul ideologic, maturitatea politică și competența pedagogică a cadrelor didactice.

În general, realizările obținute în dezvoltarea școlii noastre situează România — cum se sublinia în cuvîntul rostit de academicianul Ștefan Bălan, ministrul învățămîntului — în rîndurile țărilor cu un înalt nivel de dezvoltare a învățămîntului de toate gradele. Toate acestea au constituit premise puternice pentru întărirea rolului învățătorilor și profesorilor în munca practică de concepere și desfășurare a acțiunilor pionierești, atît de îndrăgite de școlarii din toate părțile țării.

În noua structură organizatorică, detașamentele de pionieri vor avea, de regulă, comandanți pe învățătorii și diriginții claselor respective. Avînd în vedere ansamblul participării școlii la desfășurarea activității pionierești, peste 80 000 de cadre didactice sînt antrenate în această direcție. Întrupînd în sine calitatea de cadru didactic și pe cea de comandant de detașament, învățătorul sau dirigintele pășește pe o treaptă nouă superioară a muncii sale, devine *coordonatorul muncii educative*. Aceasta îi va permite o mai bună cunoaștere a copiilor, a individualității fiecărui școlar și a dinamicii colectivului de elevi, îi va permite de asemenea o „investiție educativă" optimă, obținerea unor rezultate din ce în ce mai bune în realizarea obiectivelor educației multilaterale. Comandanții de detașament vor fi sprijiniți în munca lor de întregul colectiv didactic al școlii, realizîndu-se în acest fel o însemnată verigă a sistemului muncii educative. Întărirea contribuției și răspunderii cadrelor didactice în activitatea pionierească nu va diminua ci, dimpotrivă, — cum a reieșit din dezbateri — va stimula inițiativa

pionierilor, le va canaliza în chipul cel mai potrivit fantezia și elanul cu care, îndeobște, se integrează în activitatea obștească. Beneficiind de participarea directă și activă a cadrelor didactice, munca extrașcolară se va îmbina armonios cu cea școlară, va acoperi sistematic o gamă largă de cerințe educative.

Cadrele didactice primesc un însemnat sprijin în munca lor din partea consiliilor Organizației Pionierilor. În perioada premergătoare Consfătuirii au fost constituite Consiliile regionale, raionale și orășenești, care cuprind peste 8 700 membri — învățători, profesori, părinți, oameni de cultură și artă, specialiști din diverse domenii de activitate, reprezentanți ai U.T.C., U.C.F.S., ai Comitetelor și Comisiilor de femei, ai Comitetelor de artă și cultură. Toată această activitate a prilejuit o rodnică dezbatere asupra problemelor specifice ale muncii pionierești, o sintetizare a experienței dobîndite pînă în prezent în activitatea pionierească, o activă colaborare a tuturor factorilor care răspund de educația copiilor pentru profilarea perspectivelor noi, superioare care se deschid în fața mișcării pionierești din țara noastră.

În noile condiții de desfășurare a activității pionierești, s-au obținut deja succese frumoase pe linia asigurării unui conținut atractiv activităților de organizație, potrivit cu vîrsta copiilor, cu romantismul și receptivitatea lor la frumos. Participanții la Consfătuire au reținut, din schimbul de experiență efectuat, forme și metode noi ale muncii cu pionierii, care se așază din ce în ce mai temeinic, constituind, de pe acum, pilonii unei valoroase experiențe educative în noua etapă a mișcării pionierești din țara noastră.

La tribuna consfătuirii, devenită un adevărat for național de dezbatere a problemelor creșterii și educării celor mai tineri cetățeni ai țării, cadrele didactice, consiliile Organizației Pionierilor au adus un frumos buchet al acțiunilor întreprinse după hotărîrea partidului privind reorganizarea activității pionierești. În rîndul acestor acțiuni se înscriu vizitele la numeroasele locuri istorice de pe tot cuprinsul țării, participarea școlarilor și pionierilor la acțiuni de strîngere a recoltei, a plantelor medicinale și a fructelor de pădure, la îngrijirea pomilor și parcurilor, la manifestările „Zilei recoltei", la serbări, competiții sportive și altele. Toate acestea constituie, desigur, un început bun, dar un început. În atenția participanților au stat îndeosebi propunerile de viitor, dezbaterea celor mai potrivite procedee și forme de activitate menite să dea mișcării pionierești vitalitatea și avîntul proprii tinereții, să răspundă pe deplin năzuințelor și bucuriei cu care cei mai mulți școlari pășesc în rîndurile organizației lor îndrăgite.

Activitatea pionierească va fi orientată și mai mult spre *stimularea preocupărilor elevilor pentru învățătură, îmbogățirea cunoștințelor, întărirea disciplinei școlare*. Acesta constituie un obiectiv central al activității pionierești, la realizarea căruia va trebui să se ajungă prin forme și metode variate, convingătoare, bazate în principal pe exercițiu, pe scoaterea la iveală și valorificarea activă a ceea ce este mai bun în personalitatea care se înfiripă a școlarului. În dezbateri s-a subliniat necesitatea renunțării la formele de influențare pur verbală, la practica

ședințelor dese și prelungite care și-au dovedit ineficiența, n-au contribuit la apropierea copiilor de organizația lor. Atitudinea pozitivă a școlarilor față de îndatoririle școlare este — după cum au subliniat mulți participanți la discuții —, rezultatul unui ansamblu armonios de acțiuni educative, pătrunse de vioiciune și inedit, capabile să mobilizeze și să directiveze util interesele cognitive și afective ale copiilor.

Dezbaterile au fost străbătute, de la un capăt la celălalt, de firul roșu al grijii și preocupării susținute pentru *educarea patriotică a școlarilor*. În materialele prezentate, precum și în intervenții s-a subliniat că Organizația Pionierilor dispune de resurse inepuizabile în acest sens. Prin activitățile de organizație, desfășurate în forme variate și interesante, școlarii vor cunoaște în și mai mare măsură frumusețile și bogățiile patriei, vor învăța să prețuiască tradițiile de luptă ale poporului nostru pentru libertate națională și socială.

O dezvoltare mult mai largă o vor cunoaște excursiile și drumețiile, formele de realizare a contactului direct, nemijlocit al copiilor cu mărturiile trecutului și realitățile contemporane ale patriei noastre. În întreaga țară sînt peste 6 000 de monumente care stau drept dovadă a trecutului glorios al poporului. Alături de acestea, s-au ridicat, uriașe, monumentele noi ale socialismului. Pe viitor, Organizația Pionierilor va antrena și mai mult copiii la acțiunile, atît de emoționante și pline de semnificații pentru ei, de îngrijire a monumentelor eroilor patriei ; se vor extinde, de asemenea, în școli, acțiunile de cinstire a memoriei înaintașilor care și-au pus întreaga energie și activitate în slujba patriei. Un obiectiv însemnat al activității pionierești îl va constitui cimentarea prieteniei dintre copiii români și cei din rîndul naționalităților conlocuitoare, educarea copiilor din întreaga țară în spiritul internaționalismului socialist. Prin forme și mijloace adecvate vîrstei și puterii lor de înțelegere, copiii vor fi ajutați să vadă sensul evenimentelor internaționale, să ia atitudine împotriva forțelor reacțiunii și războiului.

Consfătuirea a relevat importanța educativă deosebită pe care o are *dezvoltarea dragostei și respectului elevilor pentru munca fizică*, pentru cei care făuresc bunurile materiale și spirituale. S-au făcut numeroase propuneri de acțiuni menite să atragă copiii la înfrumusețarea școlilor, a satelor și orașelor, la sădiri de pomi și amenajarea unor terenuri destinate sportului și culturii fizice. Reluîndu-se o frumoasă tradiție a școlii noastre, din primăvara anului viitor se va institui pentru pionieri și școlari o „Săptămînă a sădirii pomilor".

Dezbaterile au prilejuit un fructuos schimb de importante idei privitoare la *educația cetățenească* a școlarilor. S-a relevat astfel, prin exemple variate și sugestive, că încă de la o vîrstă fragedă copiii își pot însuși trăsăturile care definesc profilul moral și spiritual al cetățeanului înaintat, constructor al României socialiste. Exersînd-i pe copii în activități care să le solicite calități morale pozitive, înalte, mișcarea pionierească are în același timp toate condițiile pentru a le crea copiilor un cadru afectiv puternic, pentru a le stimula sentimentele cele mai frumoase. În fiecare an se va sărbători, în prima duminică a lunii iunie,

„Ziua pionierilor", prilej de desfășurare în întreaga țară a unor acțiuni pionierești de înaltă ținută, parăzi, festivaluri cultural-artistice, întreceri sportive.

Un grup de probleme puse în cursul dezbaterilor a privit *conlucrarea Organizației Pionierilor cu diferite instituții de cultură și artă, cu organizații obștești*, sprijinul pe care mișcarea pionierească trebuie să-l primească din partea acestora. Dezbaterile au relevat rolul important pe care creația artistică îl are în educarea copiilor. Editarea mai amplă a unor lucrări literare destinate tineretului școlar, publicarea unor cîntece pionierești, îmbunătățirea emisiunilor pentru copii ale radioteleviziunii, realizarea la un nivel artistic superior a spectacolelor teatrale și a filmelor pentru copii sînt tot atîtea direcții prin care se poate veni în sprijinul muncii educative în rîndul pionierilor și școlarilor.

În perfecționarea activității de îndrumare a muncii pionierești un rol important revine fundamentării ei științifice, orientării spre cele mai noi cuceriri ale pedagogiei și psihologiei. În acest sens se cere o amplificare a cercetărilor științifice, pedagogice, psihologice și sociologice, menite să evidențieze bazele științifice ale mișcării pionierești, să trateze principiile, metodele și formele de realizare a educației copiilor și tinerilor. Investigarea științifică a multiplelor probleme pe care le ridică activitatea pionierească va contribui la întărirea caracterului de sistem al muncii educative.

Consiliile Organizației Pionierilor vor folosi și în viitor sprijinul organizațiilor U.T.C. din rîndul cărora vor fi atrași la munca în rîndurile școlarilor cei mai pricepuți tineri, care dovedesc aptitudini artistice și sportive, deprinderi organizatorice corespunzătoare. O atenție sporită se va acorda pregătirii pionierilor pentru a deveni uteciști, familiarizării lor cu scopul, sarcinile și caracterul organizației revoluționare de tineret.

Ansamblul măsurilor preconizate pentru ridicarea pe o treaptă superioară a întregii mișcări pionierești demonstrează necesitatea închegării unui larg sistem de acțiune social-educativă, în care să fie cuprinse, alături de școală — ca principal izvor de cultură și factor de civilizație —, toate instituțiile și organizațiile de masă în a căror rază de activitate stau — într-un fel sau altul — și probleme ale educării copiilor. Prin întreaga lor activitate, Consiliul Național al Organizației Pionierilor și celelalte consilii vor trebui să dovedească pricepere, competență și inițiativă, își vor atrage colaborarea largă a specialiștilor din toate domeniile de activitate, vor rezolva activ, cu răspundere, problemele majore ale mișcării pionierești din patria noastră.

Organizația pionierilor pășește într-o nouă etapă a existenței sale. Activitatea pionierească se bucură de conducerea directă și de îndrumarea părintească a partidului, de atenția întregului nostru popor. Rezultatele nu vor întîrzia, desigur, să se ivească. Copiii de astăzi, fondul uman de aur al națiunii noastre socialiste, vor crește ca o generație viguroasă, cu o înaltă ținută moral-cetățenească, devotată trup și suflet cauzei înfloririi României socialiste.

Educația patriotică a tineretului

Dr. docent *ȘTEFAN PASCU*
Membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

Complexitatea vieții contemporane solicită tuturor cetățenilor țării o pregătire complexă. Fiecăruia îi incumbă răspunderi serioase în diferitele domenii de activitate, pentru a-și aduce contribuția în opera de dezvoltare economică, de înflorire a științei și culturii naționale. Calificarea superioară în specialitatea pentru care se pregătește, lărgirea orizontului cultural-științific se pretinde însoțită inseparabil de formarea sentimentelor de atașare sinceră și organică față de patrie și de popor, de străduințile pentru progres ale înaintașilor, de realizările măreț ale prezentului. Patriotismul socialist constituie o caracteristică esențială a omului nou, tînăr sau mai vîrstnic.

Patriotismul nu se poate mulțumi doar cu formulări abstracte. Adevăratul patriotism are un conținut concret, însumînd o serie de trăsături definitorii. Patriotismul poate fi socotit plin de conținut numai cînd se caracterizează prin acțiuni și fapte corespunzătoare : atitudine înaintată și răspundere conștientă în muncă și în viața socială, efort perseverent de a contribui la progresul țării. În cazul elevilor, aceste trăsături se pot realiza numai prin formarea conștiinței lor socialiste, exprimată prin sîrguință și conștiinciozitate în îndeplinirea tuturor obligațiilor, dintre care cea mai însemnată este învățătura temeinică, obținerea celor mai bune rezultate la toate obiectele de învățămînt, o atitudine civilizată în întreaga conduită din școală și societate. Calitatea de elev impune obligații înalte față de sine și față de societate. Împlinirea acestor cerințe primordiale se poate obține numai prin muncă de cît mai bună calitate, prin conștiința responsabilității pentru propriile fapte. „Forța orînduirii noastre — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român — stă în conștiința marilor

răspunderi și îndatoriri pe care fiecare cetățean le are față de patrie, față de apărarea cuceririlor socialiste ale poporului" [1].

Conținutul deosebit de bogat al patriotismului explică și caracterul complex al procesului de formare și dezvoltare a conștiinței patriotice. Cultivarea patriotismului înseamnă dezvoltarea continuă, cu caracter de permanență, a convingerilor, a sentimentelor și atitudinilor constructive, transformarea lor în constante ale vieții spirituale, transformarea în factori stimulatori ai activității practice, a atitudinii generale în societate. Aceasta înseamnă, cu alte cuvinte, considerarea intereselor patriei drept țel suprem al muncii și al întregii activități a fiecăruia.

Îndeplinirea importantei și pretențioasei opere de educație patriotică pretinde o conștiință vie și activă, prezentă în toate acțiunile și faptele, de contopire cu trecutul, prezentul și viitorul țării și poporului, pretinde o sinteză de trăiri, convingeri și afinități [2]. Aceste elemente se grupează pe două coordonate esențiale. Cea dintîi este conștiința apartenenței la o anumită realitate geografică, istorică și culturală, social-politică și spirituală. Cea de-a doua coordonată esențială, care de fapt conferă valoare reală patriotismului, este conștiința marilor răspunderi ce derivă din apartenența la aceste realități. Conștiința patriotică se exprimă în anumite sentimente față de patrie și de popor și în anumite atitudini și fapte în viața și activitatea de fiecare zi. Este o înțelegere greșită din partea acelor care socotesc că este suficient a instrui, a transmite cunoștințe elevilor și studenților. Instrucția și educația sînt două fețe inseparabile ale unui proces unic și unitar. Un om cu cît e mai cult, mai învățat, cu atît înțelege mai bine și prețuiește mai mult strădaniile și înfăptuirile din trecut, superioritatea prezentului și simte o mîndrie de a contribui prin munca sa la progresul țării, la ridicarea ei pe o treaptă superioară. Așa cum spunea V. Babeș, „cu cît un învățat domînează mai mult știința sa, cu atît vederile sale devin mai largi".

Patria și patriotismul fiind fenomene social-istorice, conținutul lor trebuie raportat la condițiile concrete de timp. Patria și patriotismul claselor dominante în orînduirea feudală, de exemplu, erau înțelese în sensul asigurării privilegiilor acestora la exploatarea în beneficiul lor exclusiv a bogățiilor țării și a muncii maselor producătoare. Acestea, dimpotrivă, își exprimau patriotismul prin dragostea față de pămîntul natal, prin identificarea lor cu natura și frumusețile țării, prin munca pașnică și constructivă, prin lupta plină de sacrificii împotriva nedreptăților și a celor ce le creaseră și le apărau, prin vitejia, hărnicia și înțelepciunea lor.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român*, București, Ed. politică, 1965, p. 61

[2] „Revista învățămîntului superior", VIII, 1966, nr. 3, p. 3.

Conţinutul noţiunilor de patrie şi patriotism se îmbogăţeşte cu noi sensuri în perioada de formare a naţiunii române. Lupta pentru emanciparea socială a ţărănimii şi pentru independenţa naţională a ţărilor româneşti, pentru aşezarea pe temeiuri democratice a instituţiilor politice, ridică pe o treaptă superioară patriotismul poporului român. Unul dintre reprezentanţii de frunte ai intelectualităţii româneşti din această perioadă, Petru Maior, socoteşte iubirea de patrie o datorie firească a tuturor, „bold firesc care deşteaptă pre oameni a-şi iubi patria sa şi bucuria a rămîne într-însa".

Iubirea de patrie, ataşamentul faţă de aceasta erau condiţionate în mintea celor mai înaintaţi gînditori ai vremii de îmbunătăţirea situaţiei celor mulţi. De dezlegarea acestei probleme, atîrna, după judecata dreaptă a lui N. Bălcescu, „nu numai viitorul Ţării Româneşti, ci a toatei Românimi", depindea succesul străduinţelor românilor de a-şi „organiza o patrie".

Un ardelean, silit de împrejurările vitrege din Transilvania a se statornici în Ţara Românească, este autorul unui adevărat manual de patriotism cald şi sincer, prevestind vremurile noastre. În lucrarea sa din 1857 *Patria, patriotul şi patriotismul*, Aaron Florian, profesor de istorie la Colegiul Sf. Sava din Bucureşti, definea patriotismul referindu-se la participarea tuturor cetăţenilor la viaţa politică a ţării, la asigurarea bunăstării materiale şi morale a acestora, a tuturor drepturilor garantate prin aşezăminte şi instituţii. „Orice cetăţean îşi va iubi patria numai atunci cînd va şti că instituţiile şi aşezămintele patriei sale sînt cele mai sigure chezăşuiri pentru cea mai mare îmbunătăţire a sa materială şi morală". Asemenea chezăşuiri şi, deci, un patriotism adevărat nu puteau fi asigurate decît de un regim republican şi popular. „Un patriotism înfocat — afirmă învăţatul patriot — de care să fie însufleţiţi toţi cetăţenii de obşte, fără deosebiri ... nu se poate găsi decît în republicele adevărate aşezate pe principii populare, pentru că numai aici oricare cetăţean se află în cea mai de aproape relaţie cu patria sa" [3].

Exemplele se pot înmulţi cu alte nume din pleiada ilustră a gînditorilor înaintaţi, buni patrioţi în acelaşi timp.

★

Ceea ce în vremurile trecute constituia o preocupare individuală a unor buni patrioţi, astăzi, cînd orînduirea socialistă ridică pe un plan superioar elementele definitorii ale patriotismului, face parte integrantă din activitatea multilaterală şi complexă a tuturor factorilor de răspundere, educaţia patriotică fiind considerată o componentă esenţială a profilului spiritual al omului contemporan. Între aceşti factori, şcoala —

[3] F. Aaron, *Patria, patriotul şi patriotismul*, Bucureşti, 1957, p. 29.

școala de toate gradele, de la grădinițele de copii pînă la institutele de învățămînt superior — ocupă unul dintre cele mai de seamă locuri.

Cuvîntările rostite de tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul vizitelor în diferitele regiuni ale țării au subliniat legătura trecutului cu prezentul, temeliile sigure ale dezvoltării pe noi culmi a patriei noastre în viitor. S-au evocat momentele de luptă glorioasă pentru libertatea și independența țării, sub conducerea unor mari patrioți, ca Decebal, Basarab și Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare și Mihai Viteazul, pentru dreptate socială și națională, sub conducerea lui Horea, Cloșca și Crișan și Tudor Vladimirescu, pentru unitatea națională, în timpul lui Mihai Viteazul, în timpul revoluției de la 1848, în timpul Unirii Principatelor și în timpul primului război mondial, încoronată cu actul de la Alba Iulia, „manifestare grandioasă a voinței nestrămutate de unitate a poporului român", pentru progres, democrație și o viață omenească, sub conducerea clasei muncitoare, de la înființarea partidului și pînă la izbînda definitivă a socialismului în țara noastră. Exemplele luminoase ale trecutului constituie temelia prezentului și a viitorului. „Cinstind tradițiile glorioase de luptă îndelungată purtată de înaintașii noștri pentru libertate națională și socială, pentru o viață mai bună — a spus tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Cetatea Neamțului — noi aducem un omagiu acelor care s-au jertfit pentru ca poporul român să-și păstreze ființa, să-și poată organiza viața astăzi așa cum o dorește el. Partidul nostru comunist, continuatorul celor mai bune tradiții de luptă națională și socială ale poporului, întruchipează minunat și dezvoltă în condițiile noi ale orînduirii socialiste tot ceea ce a creat poporul nostru mai bun, de-a lungul secolelor" [4].

Ca parte integrantă a complexului proces de formare multilaterală a tineretului, educația patriotică solicită preocuparea tuturor slujitorilor școlii, de orice specialitate ar fi și în toate prilejurile. Nu poate și nu trebuie exclusă nici o disciplină și nici o ocazie de a sădi în mintea și inima elevilor și studenților dragostea față de patrie, față de trecutul poporului, de minunatele realizări ale vremurilor noastre, încrederea în viitorul luminos al socialismului și comunismului. Prilejurile sînt numeroase : lecții, conferințe, simpozioane, adunări pionierești și U.T.C., discuții în grupuri mai mari sau mai mici, excursii la monumente istorice sau ale naturii, vizite la obiectivele economice etc.

Procesul de învățămînt rămîne totuși cel mai eficace mijloc de educare a tineretului. Oricare dintre obiectele de învățămînt, liceal sau universitar, poate fi folosit în chip cu totul firesc, în acest scop, fără nici o forțare, fără nici o intervenție artificială.

La lecțiile și cursurile de limbă și literatură română, de pildă, invocarea dragostei poporului pentru limba strămoșească, a dîrzeniei cu care și-a apărat-o în fața încercărilor de a o îndepărta din școală, biserică și justiție, cultivă la tineret prețuirea limbii române.

Invocarea dragostei de natură, de frumusețile ei, de viață, de muncă, de înflorirea patriei — caracteristici esențiale ale folclorului româ-

[4] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea rostită la adunarea ținută la Cetatea Neamțului*, „Scînteia" nr. 7097, 10 sept. 1966.

nesc — este unul din cele mai eficiente mijloace pentru a stîrni prețuirea creațiilor spirituale ale poporului.

„Pe-un picior de plai,
Pe-o gură de rai
Iată vin în cale
Se cobor în vale
Trei turme de miei
Cu trei ciobănei" ...

Balada *Mioriței* emoționează, mișcă, deșteaptă sentimente de mîndrie și de prețuire a creatorilor unor asemenea comori artistice.

Optimismul, încrederea în forțele creatoare ale omului, în istețimea minții și îndemînarea mîinii, devotamentul pînă la sacrificiu pentru lucrarea săvîrșită, sînt alte caracteristici ale creației populare. Astfel, de pildă, balada *Meșterului Manole* sau a *Mănăstirii Argeșului* reflectă dăruirea pînă la sacrificiu pentru trăinicia operei durate.

Lupta pentru dreptate socială și libertate națională constituie tema altor numeroase creații folclorice de frumusețe neîntrecută : cîntece de luptă, balade voinicești, balade haiducești, balade istorice etc.

Nu pot să nu stîrnească mîndrie patriotică în simțirea tineretului marii creatori ai literaturii române, care, încă în timpul vieții lor unii, după moarte alții, au fost așezați în panteonul marilor valori universale : Dimitrie Cantemir, membru al Academiei din Berlin, al cărui nume este săpat, alături de altele ilustre, pe frontispiciul Bibliotecii St. Géneviève de la Paris, Nicolae Milescu, mare diplomat, geograf și etnograf, Stolnicul Cantacuzino, istoric și geograf de seamă, Vasile Alecsandri, laureat al premiului internațional pentru a sa *Gintă latină*, Mihail Eminescu, neîntrecutul maestru al cuvîntului și cugetării, reînvietor al momentelor de glorie din trecutul de luptă al poporului, George Coșbuc și Octavian Goga rapsozii vieții de toate zilele a țărănimii, dar și revoltații împotriva nedreptăților sociale și naționale, Lucian Blaga, stihuitorul plin de sensibilitate, Tudor Arghezi, inegalabilul făuritor de limbă și cîntărețul umanismului socialist, Ion Creangă savurosul și pitorescul povestitor, Ion Luca Caragiale, zugravul sarcastic al societății mic-burgheze, Mihail Sadoveanu, reînvietorul unor vremuri patriarhale pline de farmec și de glorie, Liviu Rebreanu, neîntrecutul anatomist al societății rurale frămîntate de nevoi și revoltă, și foarte mulți alții.

Creația artistică a poporului român oferă într-o egală măsură slujitorilor școlii prilejul de educație patriotică. Monumentele de artă — Cozia, Tismana, Mănăstirea Argeșului, Putna, Moldovița, Sucevița, Voroneț, Trei Ierarhi etc. — sînt mărturii de peste veacuri ale geniului creator al poporului nostru. Opera artistică a lui Rosenthal, Barbu Iscovescu, Aman, Grigorescu, Luchian, Paciurea, Brîncuși, inspirată din trecutul de luptă al poporului român sau din creația populară, s-a impus în mare măsură tocmai prin specificul ei național. Acest izvor de inspirație conferă frumusețe și trăinicie folclorului muzical și creației unor

artiști ca Ciprian Porumbescu și George Enescu, al căror geniu sălășluiește în puterea de înțelegere și de valorificare a acestor inegalabile creații populare.

Istoria din timpurile cele mai vechi și pînă în zilele noastre poate fi socotită, așa cum pe drept cuvînt o considera N. Bălcescu „cea dintîi carte a unei nații. Într-însa ea își vede trecutul, prezentul și viitorul". În această carte, tineretul va găsi nenumărate pilde de eroism și iubire de patrie, care încălzesc și înflăcărează mințile, de la Decebal pînă la Tudor Vladimirescu, de la revoluționarii pașoptiști pînă la cei mai buni fii ai clasei muncitoare, care au luptat pentru dreptate socială și națională. Acest adevăr este cuprins, într-o formulare clară și plină de simțire patriotică, în expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., cu prilejul aniversării a 45 de ani de la crearea Partidului Comunist Român : „Întreaga istorie a țării demonstrează că poporul muncitor, forțele sale revoluționare, progresiste și patriotice au înfăptuit toate marile transformări revoluționare, au asigurat mersul înainte al societății noastre. Toate momentele importante din viața patriei noastre sînt legate de lupta maselor, a întregului popor — motorul progresului social, adevăratul făuritor al istoriei României" [5].

Profesorii de istorie, ca și toți cei care predau științele sociale, au, așadar, la îndemînă numeroase și convingătoare exemple care pot fi folosite cu maximă eficiență pentru educarea patriotismului tineretului studios. Cunoașterea gîndirii filozofice progresiste din țara noastră, reprezentate de Vasile Conta, C. Dobrogeanu-Gherea ș.a., sublinierea necesității dezvoltării unei industrii naționale, eliberîndu-ne astfel din situația de tributari față de țările mai dezvoltate, așa cum preconizau economiștii patrioți din a doua jumătate a secolului al XIX-lea : P. S. Aurelian, A. D. Xenopol etc., sublinierea rolului producției, al muncii și al producătorilor de bunuri materiale, al luptei de clasă, a rolului claselor înaintate și îndeosebi al clasei muncitoare în dezvoltarea societății, demonstrarea superiorității orînduirii economice, sociale și de stat a socialismului și a superiorității culturii socialiste — toate acestea și multe altele oferă celor care predau *științele sociale* posibilitatea de a sădi în inimile și în mințile tineretului prețuirea luptei pentru progres, pentru eliberarea forțelor creatoare de încătușările ce urmăreau să le frîneze dezvoltarea. Declarația C.C. al P.C.R. din aprilie 1964, documentele Congresului al IX-lea al P.C.R., expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu din 7 mai 1966, cuvîntările rostite cu ocazia vizitelor în diferite regiuni ale țării și alte documente de partid conțin o bogăție de idei, tot atîtea contribuții prețioase pentru înțelegerea în mod dialectic a felului cum interesele fiecărei țări socialiste se pot realiza în cadrul interesului general al sistemului socialist mondial, a modului în care patriotismul socialist, atitudinea patriotică față de propria țară și propriul popor, se îm-

[5] Nicolae Ceaușescu, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România*, București, Ed. politică, 1966, p. 6—7.

bină cu principiile internaţionalismului socialist. „Studierea ştiinţelor sociale, a economiei politice, istoriei, filozofiei — a spus tovarăşul Nicolae Ceauşescu — trebuie să aibă drept rezultat cunoaşterea de către studenţi a strădaniilor poporului nostru pentru emancipare politică şi economică, înţelegerea idealurilor şi aspiraţiilor sale, a luptei forţelor progresiste şi revoluţionare pentru eliberarea naţională şi socială" [6].

Aparţine oare cu exclusivitate ştiinţelor umaniste şi sociale îndatorirea educării patriotice a tinerimii? Răspunsul la această întrebare nu poate fi decît unul singur: fiecare disciplină, deopotrivă, oferă multiple posibilităţi în acest sens. Peisajul geografic al ţării, atît de variat şi atît de armonios în acelaşi timp, a deşteptat şi deşteaptă sentimente de mîndrie patriotică tuturor celor ce l-au cunoscut şi l-au preţuit, celor ce-l cunosc şi-l preţuiesc. Citirea *României pitoreşti* a lui Vlahuţă, citirea descrierii frumuseţilor munţilor Neamţ, înfăţişate de Calistrat Hogaş, a peisajelor din Munţii Apuseni şi de pe Valea Oltului, descrise de Geo Bogza, şi a altora, contribuie la potenţarea dragostei faţă de ţara care a fost dăruită cu asemenea frumuseţi.

Bogăţiile ascunse în măruntaiele pămîntului şi cele de la suprafaţa solului oferă *geologilor* şi *geografilor* prilejuri multiple de a sădi în inimile şi minţile tinerilor preţuirea acestor bogăţii şi a oamenilor care, prin truda lor, le valorifică în beneficiul ţării şi al poporului. Strădaniile, în acest domeniu, ale unor geologi, ca Gr. Cobălcescu, Gr. Ştefănescu şi alţii, pionieri ai cercetărilor geologice din ţara noastră, sînt ilustrative. Cunoaşterea şi valorificarea bogăţiilor naturale, a peisajului geografico-economic tot mai bogat şi mai armonios repartizat pe întreg cuprinsul ţării, a perspectivelor de dezvoltare a economiei naţionale etc., stîrnesc, în chip firesc, sentimente de mîndrie şi admiraţie pentru munca eroică a poporului care a ştiut să înalţe tot mai sus o ţară atît de frumoasă şi din belşug dăruită cu toate cele necesare, sentimente de încredere în superioritatea orînduirii socialiste care a fost în stare, într-o perioadă de două decenii numai, să înfăptuiască ceea ce orînduirile trecute n-au înfăptuit timp de secole.

Fizica, matematica, chimia, biologia etc. nu sînt lipsite nici ele de posibilităţi asemănătoare în scopul cultivării sentimentului patriotic. Realizarea într-un oraş din ţara noastră, la Sibiu, în 1529, a unei rachete cu 3 trepte, fundamentarea teoriei neeuclidiene de János Bolyai în acelaşi timp cu matematicienii Popov (rus), şi Gaus (german), recunoaşterea importanţei ştiinţelor aplicate ca factor de progres de către fizicianul Bacaloglu, exprimarea convingerii că ştiinţa este capabilă să explice întreaga realitate, cum făcea medicul şi biologul darvinist Pavel Vasici, cercetarea originii şi esenţei speciilor de către alt medic şi biolog, Victor Babeş, demonstrarea că starea sănătăţii oamenilor este determinată de condiţiile de viaţă şi de muncă, cum făcea Ştefan Stîncă, dovedirea unităţii dintre organism şi mediu de către Emil Racoviţă, întemeietorul speologiei etc. etc. sînt tot atîtea exemple care, înfăţişate tine-

[6] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare rostită la deschiderea festivă a anului universitar*, „Scînteia" nr. 7121, 4 oct. 1966.

retului în chip interesant, explicate și analizate, pot dezvolta sentimente de mîndrie față de poporul din sînul căruia s-au ridicat asemenea valori științifice universale.

Fizica, matematica, chimia, geologia, apoi, prin latura lor aplicativă, prin sprijinul pe care-l acordă economiei, pot constitui tot atîtea prilejuri pentru a trezi și dezvolta sentimente de mîndrie și atașament pentru trecut, prezent și viitor. *Marile uzine și fabrici* ce împodobesc peisajul economic al țării sînt rezultatul eforturilor muncitorimii noastre, ale inginerilor, ale oamenilor de știință din specialitățile matematice, fizice și chimice, care pun la îndemîna industriei toate invențiile și descoperirile lor. Chimia — împreună cu biologia — constituie un sprijin tot atît de prețios pentru agricultură. Înfloritoarele *gospodării de stat și cooperative agricole de producție*, cîmpurile împodobite de plante agricole, animale de calitate superioară, datoresc oamenilor de știință, științei chimice și biologice atît de mult.

Corpului didactic și tineretului studios li se oferă un cîmp vast și variat de activități și acțiuni care, fiecare în parte și toate la un loc, concură la sădirea în minți și inimi a sentimentelor de respect pentru trecutul de luptă al poporului nostru, de mîndrie pentru realizările epocale din zilele noastre în toate domeniile, de încredere nelimitată în viitorul țării, de formare a unei atitudini patriotice.

„Învățămîntul universitar românesc — a spus tovarășul Nicolae Ceaușescu cu prilejul deschiderii anului universitar la București — are tradiții cu care ne putem mîndri ; în facultățile noastre s-au format personalități de seamă ale poporului român, luptători înflăcărați pentru idealurile sale de dreptate și libertate socială și națională, creatori de prestigiu care au îmbogățit tezaurul științei și culturii patriei și al lumii întregi. Obligația de onoare a cadrelor didactice, a studenților este de a dezvolta și a duce mai departe aceste tradiții, de a asigura ca învățămîntul superior să-și îndeplinească sarcinile de răspundere încredințate de partid și de guvern, de a ridica tot mai sus școala, știința și cultura patriei noastre" [7].

S-a accentuat cu deplină îndreptățire în numeroase prilejuri necesitatea educării tineretului în spiritul cunoașterii și al prețuirii minunatelor *tradiții de luptă și de muncă*, pentru a înțelege că viața de acum este rezultatul multor sacrificii ale înaintașilor. Tinerele generații, din cunoașterea trecutului de luptă, ca și a prezentului, vor învăța cum să făurească mai bine viitorul, pentru a crea condiții de viață din ce în ce mai bune poporului nostru, pentru a asigura independența și suveranitatea națională, dezvoltarea națiunii române, ca națiune egală în drepturi în rîndul națiunilor socialiste, în rîndul națiunilor întregii lumi.

Tineretului zilelor noastre, din școli de cultură generală și institute de învățămînt superior, din uzine și de pe ogoare, i se acordă în România socialistă o atenție, îngrijire și îndrumare cu totul deosebite. Se urmărește în chip deliberat a se crea tineretului, într-un grad superior, toate

[7] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare rostită la deschiderea festivă a anului universitar*, „Scînteia" nr. 7121, 4 oct., 1966.

condiţiile pentru a-şi dezvolta aptitudinile şi a se pregăti multilateral, în vederea ridicării pe noi trepte a realizărilor valoroase ale înaintaşilor din trecutul mai îndepărtat sau mai apropiat.

Nimic nu-i lipseşte tineretului pentru a-şi îndeplini cu cinste înalta misiune. Ţara este împînzită cu şcoli, cămine culturale, biblioteci, pînă în cele mai îndepărtate colţuri, în oraşele şi chiar în satele mai mari funcţionează licee, şcoli de specialitate şi profesionale, institutele de învăţămînt superior înfrumuseţează harta ţării. Multiplele şi feluritele posibilităţi asigură tineretului nostru o pregătire temeinică şi multilaterală, aşa cum solicită măreaţa operă de desăvîrşire a construcţiei socialismului şi apoi de construire a societăţii comuniste.

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ

(Резюме)

После определения существенных координат патриотизма, в общем, и социалистического патриотизма, в частности, автор приводит мнения некоторых из передовых патриотов прошлого века по данному вопросу; подчеркивается, что руководители партии и правительства оценивают историческое прошлое нашего народа как источник высоких патриотических чувств наших дней.

Описываются возможности проведения работы по патриотическому воспитанию на уроках следующих предметов:

— на уроках румынского языка и румынской литературы, где можно привлечь внимание учащихся на историческое развитие языка, на красоту народного и культурного творчества;

— на уроках общественных наук, подчеркивая значение разных исторических моментов и борьбу за национальную и общественную свободу, за прогресс во всех областях жизни, за демократию и за лучшую жизнь трудовых масс;

— на уроках географии и геологии — описанием красоты и богатств нашей родины;

— на уроках физики, математики, химии, биологии — анализом научных достижений в прошлом и в настоящее время и т.д.

В заключительной части обрисовываются условия, созданные партией и правительством для всестороннего развития нашей молодежи.

L'ÉDUCATION PATRIOTIQUE DES JEUNES

(Résumé)

Après avoir défini la notion de patriotisme en général et celle du patriotisme socialiste en particulier, l'auteur rappelle certaines opinions sur la patrie et le patriotisme de quelques uns des patriotes les plus avancés du siècle précédent et souligne l'apprèciation faite par les dirigeants du Parti Communiste Roumain et de notre État socialiste sur le passé de lutte de notre peuple en tant que source de patriotisme élevé pour notre époque.

Ensuite on présente différents moyens qui sont à la dispasition des professeurs pour l'éducation patriotique des élèves: ainsi, les professeurs de langue et de littérature roumaines peuvent souligner l'importance de la langue roumaine depuis ses origines jusqu'à nos jours par la beauté des productions littéraires et artistiques de notre peuple; aux leçons de sciences sociales, on peut mettre en lumière les événements et les personnalités marquantes du passé ainsi que la lutte pour la liberté natio-

nale et sociale, pour le progrès dans tous les domaines de la vie, pour la démocratie et une vie meilleure pour les masses productrices ; on met en relief la pensée progressiste de certains philosophes économistes, sociologues, historiens etc. ; les professeurs de géographie et de géologie peuvent présenter les beautés du pays, ses richesses et leur mise en valeur scientifique par notre État socialiste afin d'assurer le bien-être du peuple ; les professeurs de physique, de mathématiques, de chimie, de biologie mettent en évidence les grandes étapes du développements de ces sciences ainsi que les idées progressistes des savants roumains qui ont contribué à l'essor de notre économie socialiste.

A la fin de l'article on souligne les conditions particulièrement propices dont jouit notre jeunesse pour son développement multilatéral afin qu'elle accomplisse sa noble mission d'édificateur du socialisme et du communisme.

ON THE PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

(Abstract)

Following a survey of patriotism in general and of socialist patriotism in particular, with references to the views on patriotism and the homeland of some prominent 19th century patriots, the article stresses the importance attached by our Party and State leaders to the past struggles of the Romanian people which they regard as a source of lofty contemporary patriotism. This is followed up with a presentation of the opportunities afforded to teachers of making the patriotic education of their pupils as part of various school subjects, viz : in Romanian language and literature, by stressing the importance of the vernacular throughout the centuries down to our days, and the beauty of our folk and scholorly literature ; in social sciences, by emphasizing past events and figures in the struggle for national and social freedom, for general progress, democracy and a better life for the working people, and by pinpointing the progressive elements in the work of some philosophers, economists, sociologists, historians, etc. ; in geography and geology, by presenting the beauties of this country, its riches and how our socialist régime is turning all this to better account, scientifically, in order to ensure higher living standards ; in physics, mathematics, chemistry and biology, by showing the remarkable achevements scored in the area by Romanian scientists and their progressive ideas, and by laying special emphasis on the part these sciences play in the development of our socialist economy.

In conclusion of the article are shown the opportunities and facilities enjoyed by the Romanian youth who, consequently, are fully able to fulfil their lofty mission as builders of socialism and communism.

Experienţa Şcolii monografice de la Bucureşti în formarea cadrelor de cercetători ai realităţii sociale

OVIDIU BĂDINA şi OCTAVIAN NEAMŢU

Impunătoarea operă sociologică *60 de sate româneşti cercetate de echipele studenţeşti în vara 1938*, minunatul „Muzeu al satului românesc" realizat acum 30 de ani, pe malul lacului Herăstrău, ca şi alte lucrări de seamă realizate de colectivele iniţiate şi îndrumate de savantul român Dimitrie Gusti ne duc la întrebarea legitimă : Cu cine a lucrat Gusti ? De unde a luat cercetătorii celor 60 de sate ? Cine a ales şi a adus, într-un timp uluitor de scurt, aproape 30 de gospodării ţărăneşti, de pe tot cuprinsul atît de variat al ţării ? Cine intra în componenţa multidisciplinară a tot mai numeroaselor echipe studenţeşti de cercetare şi acţiune socială, răsărite la sate acum aproape patru decenii ?

Nivelul ridicat al cercetărilor sociologice amintite, caracterul reprezentativ al gospodăriilor din Muzeul Satului, rezultatele, în general pozitive, ale echipelor studenţeşti fac dovada unei opere complexe, gîndite şi organizate cu competenţă, temeinic pregătite şi realizate — apoi — cu cadre instruite pentru cercetare şi acţiune. Nici cercetările monografice, nici Muzeul Satului, nici echipele studenţeşti nu sînt nişte spectaculoase improvizaţii izbucnite „peste noapte", ci lucrări de durată, metodic elaborate, cu rigoarea exigentă caracteristică adevăratei activităţi ştiinţifice.

Ancheta din 1938, efectuată cu peste 800 de cercetători, se situa, în timp, la o distanţă de peste un sfert de secol în raport cu data primei ieşiri pe teren a lui Gusti, iniţiată în anul şcolar 1910—1911 cu seminarul său de sociologie de la Universitatea din Iaşi şi la 13 ani după cercetarea monografică din 1925 a seminarului de sociologie din Bucureşti. Oamenii trimişi pe teren în 1936 ca să aducă la Bucureşti gospodăriile ce aveau să alcătuiască primul muzeu social din România, unic în felul său în întreaga lume, nu plecaseră la întîmplare, ci în direcţii anumite fiecare, în ţinuturi pe care le cunoşteau şi le studiau încă din 1934 şi chiar mai dinainte. Aproape toţi cei 60 de conducători ai echipelor care au efectuat cercetarea din 1938 lucraseră şi în cercetările anterioare, începute în 1934, şi nu se afla printre componenţii celor 60 de echipe nici unul care să nu fi fost instruit, teoretic şi practic, în metodologia şcolii lui Gusti, pentru lucrarea ştiinţifică ce i se încredinţa.

Nimeni nu-şi făcea iluzia că, oricît de temeinică, o pregătire sumară ar putea fi îndeajuns ca să se obţină, în toate cazurile, lucrări satisfăcătoare. În perspectiva anilor care s-au scurs, ne dăm însă cu atît mai mult seama că în deceniul al patrulea Şcoala sociologiei monografice de la Bucureşti se situa, prin concepţia sa organizatorică şi metodologică, precum şi prin rezultatele obţinute, pe poziţiile unei cercetări moderne avansate în sociologia burgheză a epocii.

Încă din 1925, precum și în anii următori, echipele de specialiști din colectivul multidisciplinar de cercetare sociologică, adică medicii, economiștii, inginerii, agronomii, zootehnicienii, cadrele didactice, studenții etc., conduși de oameni de știință, ca Francisc Rainer, Nicolae Cornățeanu și alții, printre care se numărau pe atunci și tineri de mare valoare și competență profesională, ca dr. Ștefan Milcu, Horia Dumitrescu, inginer Nicolae Vasiliu și alții, erau solicitate de masa oamenilor necăjiți din localitatea cercetată, dar și din numeroase sate vecine, să-i și ajute, nu numai să-i studieze. Profesorul Gusti și colaboratorii săi și-au dat seama că cercetarea monografică, cercetare de teren directă, va trebui să fie neapărat îmbinată în viitor cu o acțiune socială imediată, iar cercetarea sociologică va trebui să ducă, în timp relativ scurt, la monografierea integrală a țării, organizînd în acest scop competența societății.

De aceea, experiența acumulată în mai bine de două decenii de școala monografică de la București a dus la elaborarea unui adevărat sistem metodologic modern de formare a cercetătorilor realității sociale, în măsură să asigure efectivele foarte mari de cercetători, instruiți și competenți, necesari pentru a efectua — planificat, într-o lucrare continuă și în permanență „la zi" — cercetarea monografică a țării, preconizată de Școala de monografie sociologică.

Nu vom înfățișa icoana unor proiecte fanteziste, ci vom prezenta imaginea unor experiențe reale, cunoscute direct de sute de cercetători din țară, într-o operă originală, la a cărei construcție au contribuit personal.

Contribuția cercetătorilor la elaborarea metodei monografice a Școlii de la București era cerută de Gusti ; el stimula inițiativa creatoare a elevilor săi, care deveneau în cursul activității de cercetare colaboratori ai profesorului la elaborarea metodologiei monografiilor sociologice. Potrivit concepției sale pedagogice, el le încredința responsabilități pe probleme și le oferea posibilitatea unor inițiative personale. Propunerile se discutau în ședințe de lucru pe teren, seara, în cadrul colectivului de problemă și apoi în ședințe plenare cu întreaga echipă. Gusti nu considera necesar să aibă în discuții „ultimul cuvînt". Discuțiile se desfășurau liber, în prezența lui ; schimbul de idei era viu. Verificarea propunerilor se făcea prin aplicarea lor pe teren. Cele care nu dădeau rezultate se aruncau „peste bord". Dar experimentările continuau, cu năzuința unor neîntrerupte îmbunătățiri.

Contactul monografiștilor și apoi acela al studenților din echipele de cercetare monografică și acțiune socială cu realitatea satului a avut rezultate multiple de ordin științific și educativ, dintre care amintim : 1) cercetarea monografică a realității sociale a îmbogățit posibilitățile de cunoaștere a situației sociale concrete din localitățile studiate, pe linia unei cercetări integrale, sistematice, a vieții sociale ; 2) lucrările desfășurate pe teren au dus la îmbogățirea teoretică și metodologică a sociologiei românești ; după șapte ani de cercetări, Școala monografiei

sociologice recomanda, pe această linie, între altele, „un mic tratat de observație", care conținea regulile preconizate de Școală, spre a se asigura o observare corectă, științifică, a realității sociale ; năzuința monografiștilor consta în „a îngrădi nesiguranța cunoașterii, pînă a o suprima cu totul prin metoda vie a observației directe" [1]; 3) contactul colectivelor de cercetare monografică cu problemele concrete ale realității sociale studiate și cu viața satului a avut, de asemenea, și un efect educativ, care s-a exercitat atît asupra cercetătorilor, cît și asupra populației din localitățile studiate ; în procesul viu al cercetării directe, în contactul direct, permanent, pe de o parte, cu realitatea care trebuia studiată și nu se lăsa comprimată cu forța în „patul lui Procust" al vreunei teorii „de cabinet", incapabilă să oglindească real situația de fapt, iar pe de altă parte, sub înrîurirea puternică a adevărului social, care îndemna la acțiunea socială, s-a ajuns la formarea pe teren a unui efectiv de cercetători ai realității sociale, înarmați cu tehnicile și procedeele monografiei sociologice, așa cum o concepea Gusti.

În cursul activității sale, Gusti a pus cercetarea monografică în serviciul cauzei învățămîntului și educației poporului. Studiile monografice i-au dat posibilitatea să introducă, în perioada cînd a condus Ministerul Instrucției Publice, un învățămînt realist, să atragă atenția asupra problemelor culturale ale poporului, să cunoască temeinic cauzele sociale ale analfabetismului, să propună eliminarea lor prin măsuri adecvate.

Studiul sociologic al problemelor învățămîntului din România, așa cum l-a efectuat Gusti, precum și concepția lui Gusti în domeniul pedagogiei sociale, vor forma obiectul unor studii separate ale unora.

În articolul de față, prezentăm cîteva din regulile care s-au experimentat în perioada 1925—1936 și apoi din nou în perioada 1941—1948, în formarea cadrelor de cercetători ai vieții sociale, de către Școala monografiei sociologice de la București.

Prima din regulile metodologice ale sistemului aplicat de Școala monografică din România pentru formarea cercetătorilor realității sociale preconiza *reorganizarea învățămîntului sociologic de nivel universal*, care să formeze sociologi cu pregătire superioară, în măsură să asigure unitatea de concepție în cercetare și capabili să organizeze, să conducă științific și să efectueze monografierea sociologică a realității sociale.

Instrumentul proiectat de Școala sociologică de la București pentru realizarea unui asemenea deziderat metodologic fundamental în formarea cercetătorilor realității sociale urma să fie, după părerea lui Gusti, Facultatea de științe sociale, care ar fi avut sarcina să pregătească, în secțiile și institutele ei, cadre cu pregătire sociologică superioară.

Pe vremea cînd a început Gusti acțiunea sa pentru înființarea unei Facultăți de științe sociale, învățămîntul superior în domeniul științelor sociale era împrăștiat la șapte școli superioare diferite, situație total

[1] Vezi Dimitrie Gusti, *Sociologia militans*, I, 1946, p. 93.

necorespunzătoare, pe care el a criticat-o ca fiind păgubitoare atît științei, cît și dezvoltării moderne a societății românești *.

Concepută ca principala instituție de pregătire a cadrelor din administrația, economia și din activitatea științifică de cunoaștere a țării, Facultatea de științe sociale ar fi urmat să devină și o adevărată școală a spiritului public, în care să se cultive nu numai interesul pentru cunoașterea științifică a realității sociale, dar și îndatorirea — științifică și ea — de a informa organele de stat cu privire la trebuințele imediate ale societății. Gusti era convins că — în cadrul orînduirii burgheze — pregătirea sociologică a administratorilor din toate sectoarele i-ar fi pus în situația de a lua — cu o mentalitate modernă, nouă — decizii științific motivate. Cea de-a doua regulă metodologică arată, însă, că cercetarea monografică a realității sociale nu se efectuează numai de sociologi, ci și prin contribuția coordonată a diferiților specialiști: medici, agronomi, zootehnicieni, economiști, biologi, arhitecți, psihologi, geografi, profesori, învățători etc., organizați în echipe de cercetare multidisciplinare *unitare*, în măsură să realizeze cercetarea integrală a totalității vieții sociale.

Gusti știa că nici una din cercetările de specialitate: economică, sanitară, agrară, demografică, istorică etc. nu oferă, fiecare în parte, înțelegerea realității sociale în totalitatea ei, dar cunoașterea integrală a realității sociale nu poate fi în nici un caz obținută fără cercetări aprofundate de economie, geografie, biologie, statistica populației etc., efectuate de specialiști în domeniul respectiv, înarmați cu înțelegerea sociologică a fenomenelor sociale.

Opinia aceasta a fost mai puțin rezultatul unor elaborări teoretice de cabinet, cît concluzia teoretică a unor repetate constatări de fapt. De aceea, pentru Școala monografică de la București sociologia a devenit știința realității sociale, înțeleasă ca un întreg, ca o totalitate, care trebuie să fie cunoscută în întregime, printr-o cercetare directă unitară, efectuată colectiv de specialiști din domeniile diferite ale științei, organizați în echipe complexe multidisciplinare, în măsură să ofere o informare competentă, integrală, despre realitatea socială în întregul ei.

Cerințele acestei reguli care pretinde pregătirea sociologică a cercetătorilor din diferitele domenii ale științei trebuia să se realizeze prin

---

* În 1942, Gusti scria referitor la această problemă următoarele: „Astăzi, în învățămîntul superior românesc, științele sociale sînt răsfirate la 7 școli superioare. Geografia umană și politică se face la Facultatea de Științe; Antropologia și Igiena socială la Facultatea de Medicină; Știința populației nu se face decît la Institutul de statistică; Istoria Socială nu se predă decît fragmentar la Facultatea de Drept și la Academia de Înalte Studii Comerciale (Istoria Dreptului și Istoria Comerțului) și întîmplător la Facultatea de Filosofie și Litere. Economia Politică la Facultatea de Drept, la Academia de Înalte Studii Comerciale și la Politehnică; Științele vieții culturale, la Facultățile de Filosofie și Litere; Științele Juridice la Facultățile de Drept și la Academiile de Inalte Studii Comerciale; Sociologia și Etica la Facultățile de Filosofie, Litere și Drept. Politica, Filosofia Statului, nicăieri. Metodele statisticei se propun la Institutul de Statistică; metodele pentru cercetarea stărilor sociale ale României la Facultatea de Filosofie și Litere și la Institutul de Științe Sociale al României". (D. Gusti, Comentar la studiul *Știința și pedagogia națiunii*, în „Sociologia românească", anul IV (1942), nr. 7—12, p. 677).

extinderea învățămîntului sociologic de grad universitar la toate specialitățile cu pregătire superioară, precum și prin *practica obligatorie de cercetare și acțiune socială concretă, în echipe complexe de cercetare și acțiune socială, formate din absolvenții tuturor facultăților și institutelor din învățămîntul superior.*

Gusti considera că introducerea învățămîntului sociologic la toate facultățile și institutele umaniste, precum și la toate facultățile și institutele din domeniul științelor naturii și din învățămîntul superior tehnic va contribui la întregirea instrucției teoretice și practice profesionale a specialiștilor cu o pregătire socială și politică modernă. În acest fel ei învață — susținea Gusti — să cunoască în ansamblu oamenii, situația țării și problemele Patriei, pe care o vor servi ca specialiști.

Un interes deosebit a manifestat în această direcție Gusti în ceea ce privește pregătirea sociologică a cadrelor didactice și, în primul rînd, a învățătorilor. De aceea, în școlile de conducători de cămine culturale se acorda pregătirii sociologice o atenție deosebită, ca o fază pregătitoare înainte de generalizarea învățămîntului social.

Potrivit concepției școlii monografice, rolul echipei monografice nu consta numai în efectuarea investigației sociologice, în culegerea, prin cercetare directă pe teren, a informațiilor cu privire la realitatea socială, ci și în formarea viitorilor sociologi monografiști. De aceea, echipa complexă, în care urmau să se formeze tinerii cercetători ai realității sociale, își începe activitatea printr-o lucrare științifică de cercetare multilaterală a realității sociale din localitatea în care se afla echipa. Obligația școlară a practicii în cercetarea și acțiunea socială reprezentau pentru tinerii absolvenți, viitori cercetători, o îndatorire cetățenească de cunoaștere și înțelegere a fenomenelor sociale, precum și o completare și verificare, într-o muncă și acțiune colectivă, de echipă, a cunoștințelor lor profesionale de specialitate. În aceste condiții, înțelegerea unilaterală, parțială, provenită, eventual, din considerarea unilaterală, de pe poziția particulară a diferitelor profesiuni, a ansamblului vieții sociale se putea lichida în favoarea unei înțelegeri științifice a solidarității problemelor sociale, cărora ar fi urmat să le corespundă soluții propuse de cercetători-specialiști, la definitivarea cărora participa întreaga echipă.

În acest context, tînărul cercetător ar fi învățat să-și lărgească orizontul, să înlăture în practica sa profesională atît superficialitatea, cît și erudiția pretențioasă de bibliotecă ; el învăța să practice, ca o datorie socială, cultul seriozității în cercetare și știința pusă în serviciul țării, știința activă și creatoare, producătoare de responsabilități și datorii noi, care duc la realizarea maximală a națiunii prin știință.

Prin propriul său exemplu, dar și prin învățătura dată tineretului, Gusti a respins permanent experiența pur cerebrală ; el pretindea contactul cu dialectica, totdeauna elocventă și convingătoare, a faptelor cunoscute direct.

Punînd tineretul în legătură directă cu viața națiunii, acest „vast atelier plin de instrumente, care nu așteaptă decît un ochi abil pentru

a fi întrebuințate"[2], Gusti năzuia să-l formeze pozitiv, dezvoltîndu-i patru trăsături fundamentale : actualizarea maximală a potențialului său științific ; încadrarea sa voluntară în viața socială ; participarea voită, activă, la dezvoltarea ei, prin transformarea realității pe care o cunoștea prin cercetarea directă, într-un maximum de realitate viitoare, pe care o preconiza ; voința de a persevera cu curaj, cu spirit de sacrificiu și sentimentul responsabilității sociale, în realizarea scopurilor sociale și naționale propuse.

Formarea pe termen a tinerilor cercetători din toate profesiunile înzestra tineretul intelectual cu o etică de solidaritate activă, interprofesională și supraprofesională, cu o etică a patriotismului creator al faptelor, căci „viața — spunea Gusti — apare ca un dar modest, dacă este un simplu inventar de generoase iluzii și de dureroase decepții, ea este însă un dar măreț, dacă se sprijină pe idei și năzuințe verificate prin fapte"[3].

Gusti era de părere că procesul de formare a unei asemenea mentalități noi ar putea începe din liceu și anume cu predarea elementelor de sociologie în clasele superioare, ca să se continue apoi cu învățămîntul superior și să se permanentizeze, în fine, în practica profesiunii, prin integrarea ei în ansamblul coordonat al studiului realității concrete, pentru proiectarea și realizarea realității sociale viitoare.

Gruparea tinerilor pentru alcătuirea complexă a echipelor multidisciplinare se realiza fie prin asocierea liberă, determinată încă în perioada instruirii premergătoare cercetării pe teren de afinități elective, reciproc constatate, fie prin selectarea competentă, efectuată de șefii echipelor de cercetare și acțiune socială.

Această acțiune ar fi reprezentat pentru toți absolvenții, din toate specialitățile, seminarul și laboratorul suprem de exercițiu și aplicare, de aprofundare și întregire a cunoștințelor dobîndite în anii lor de studiu ; ea ar fi oferit fiecărui specialist — spunea profesorul — pregătirea necesară unui cercetător al realității sociale și ar fi constituit, de asemenea, pentru toți studenții, înainte de a părăsi universitatea, prilejul unui examen final cu privire la capacitatea personală de a aplica independent, în condițiile concrete ale societății românești, cunoștințele profesionale de cercetare și organizare însușite în școală.

În cercetarea directă a realității sociale, cunoașterea atrage după sine acțiunea, iar acțiunea socială nu se poate lipsi de cunoașterea realității sociale. „Adevărul sociologic îndeamnă la acțiune" — se spunea în școala lui Gusti. Lucrarea de cunoaștere a realității sociale efectuată de echipele complexe studențești se limita, însă, în genere, la necesitățile locale ale acțiunii sociale de intervenție imediată ; în alte cazuri, se putea ridica la nivelul unei lucrări de perspectivă.

În cursul anilor, o serie de factori au contribuit la îmbunătățirea continuă a lucrărilor Școlii monografice îndrumate de Gusti : compo-

[2] Vezi D. Gusti, *Știința și pedagogia națiunii*, în „Sociologie Românească", anul IV (1942), nr. 7—12, p. 362.

[3] *Ibidem*, *Op. cit.*, p. 359.

ziția echipelor a fost continuu împrospătată cu elemente tinere, foarte bine pregătite, din toate specialitățile universitare; din aceste echipe au făcut parte și cercetători cu orientare marxistă, care au abordat o tematică îmbogățită față de cele anterioare, cuprinzînd în această tematică aspecte referitoare la procesul de diferențiere și stratificare socială la sate, la lupta de clasă etc.; în aceste condiții, lucrările s-au orientat spre o problematică majoră.

În toate cazurile, cercetarea și acțiunea socială în echipele complexe au dus nu numai la formarea tinerilor cercetători și la o înțelegere mai adecvată comunității sociale studiate de către aceștia, dar și la înfrățirea activă a echipierilor între ei și a acestora cu cei în mijlocul cărora se aflau.

Școala monografică de la București concepea opera de formare a tinerilor cercetători integrată în ansamblul unei acțiuni de organizare centralizată a cercetării realității sociale.

Rolul șefului de echipă în formarea tinerilor cercetători consta nu numai în coordonarea specialiștilor, pînă la constituirea unei unități armonioase de lucru, dar și în înriurirea cercetătorilor prin exemplul capacităților sale personale de a coordona creator mănunchiul energiilor sociale ce i-au fost încredințate, într-o forță de cercetare unitară.

Concepția aceasta despre funcțiunea creatoare a organizării și conducerii, în cercetarea științifică, în administrarea științei, urma să caracterizeze cercetarea sociologică nu numai la nivelul echipei, ci la nivelul tuturor treptelor și pe toată întinderea rețelei de cercetare sociologică, pînă sus la Institutul Social Român, conceput ca institutul central, chemat să coordoneze activitatea națională de cercetare. De aceea, formarea tinerilor cercetători ar fi presupus existența unui efectiv suficient de numeros de cadre de instruire și conducere, bine pregătite, experimentate, care să-și îndeplinească sarcinile nu numai cu competență, dar și cu măiestrie.

Asemenea cadre de conducere, de la toate nivelele vastei organizații în care se formau tinerii cercetători ai realității sociale, nu pot fi improvizate — afirma Gusti — ci se specializează profesional în știința și conducerea cercetării, în lucrările administrației creatoare, prin școli de pregătire cu program special, la care să participe numai elemente selecționate cu competență, în lumina verificată a capacităților dovedite în practica de conducere a cercetărilor.

O a treia regulă metodologică privind formarea cercetărilor realității sociale recomanda *asocierea localnicilor la cercetarea sociologică a echipei monografice*. Participarea acestora, după o prealabilă instruire, la activitatea colectivă de cercetare era socotită nu numai necesară, ci și indispensabilă, deoarece printr-o asemenea măsură efectivele de cercetători cresc, iar în localitatea studiată se creează o atmosferă pozitivă în legătură cu munca de cercetare.

Un rol deosebit de însemnat au avut în această privință cadrele didactice, învățători și profesori, în special învățătorii, care au colaborat intens la opera științifică și social-culturală a lui Gusti.

Sarcina organizării, instruirii, coordonării şi conducerii forţelor locale de cercetare revenea institutelor sociologice regionale, care conduceau activitatea monografică a căminelor culturale şi a asociaţiilor monografice locale şi care erau coordonate, la rîndul lor, de Institutul Social Român, care avea rolul unui institut naţional central de cercetare sociologică.

Reţeaua de institute sociologice regionale, coordonate de institutul sociologic central, desfăşurau, împreună cu acesta şi sub îndrumarea lui ştiinţifică, nu numai o activitate de cercetare, ci şi una didactică şi informativă, prin prelegeri publice sistematice, după modelul celor practicate în Bucureşti de Institutul Social Român.

Permanentizarea pregătirii sociologice a specialiştilor din diferitele ramuri ale ştiinţei, în vederea cercetării monografice a ţării, se realiza tocmai prin funcţiunea coordonatoare şi acţiunea coordonată a Institutului Social Român, ca institut sociologic central, şi a institutelor sociologice regionale, angrenate în mod necesar în lucrarea coordonată de cunoaştere ştiinţifică integrală a ţării. Institutul Social Român, organ sociologic central, asigura, în primul rînd, unitatea de concepţie şi îndrumarea metodologică a lucrării.

Experienţa dobîndită arată că o cunoaştere sistematică, unitară, completă a realităţii sociale, ca o lucrare de bază utilă în dezvoltarea ţării, nu se poate obţine decît prin coordonarea pe plan naţional, prin institutul sociologic central, pe plan regional, prin institutele sociologice regionale şi pe plan local, prin căminul cultural, a tuturor institutelor, organizaţiilor şi forţelor de cercetare interesate în cunoaşterea sociologică a ţării.

În condiţiile anilor 1910—1944, cerinţele acestor obiective nu au putut fi satisfăcute. Interesele diferite ale unor grupări social-politice ostile acţiunilor orientate spre cunoaşterea şi ridicarea ţărănimii au contribuit, în cele din urmă, la interzicerea în 1939 a lucrărilor.

Rolul institutului sociologic central în formarea cercetătorilor se dovedeşte a fi corespunzător cu necesităţile obiective ale unei activităţi de cercetare permanente, esenţiale şi multiple. Lui îi revenea sarcina să asigure, printr-o lucrare sistematică, neîntreruptă şi vastă, coordonarea şi îndrumarea ştiinţifică a activităţii didactice desfăşurate de facultăţile de ştiinţe sociale şi prelegerile libere de ştiinţe sociale, organizarea şi îndrumarea echipelor de cercetare şi acţiune socială formate din tineri absolvenţi ai învăţămîntului superior, pregătirea cercetătorilor locali, precum şi sistematizarea tuturor acestor eforturi ştiinţifice în activitatea de realizare metodică a planului naţional de cercetare monografică a ţării. În problemele privitoare la Facultatea de ştiinţe sociale, îndrumarea se asigura împreună cu ministerul de resort.

Şcoala monografică de la Bucureşti preconiza situarea cercetătorului ştiinţific pe o treaptă superioară a activităţii profesionale din societate. Se considera că, format în activitatea colectivă multidisciplinară a echipei, cercetătorul realităţii sociale este ferit de specializarea îngustă. Între specialiştii care privesc colaborarea din echipă ca indispensabilă înţelegerii aprofundate a propriului lor domeniu, conceput

ca o parte integrantă din cunoașterea integrală a vieții sociale, sociologul reprezintă capacitatea de a sintetiza cunoștințele parțiale în lucrarea unitară finală.

În perioada de instruire, în școlile de îndrumare, ca și în cadrul echipelor, studenții urmau să fie îndrumați de cadre cu experiență, fără a stînjeni sau frîna însă dezvoltarea capacității creatoare, independente, a tinerilor cercetători.

Instruirea începută în echipă s-ar fi continuat în institutele de specialitate și în rețeaua institutului de sociologie, pînă la stăpînirea deplină a metodologiei și practicii cercetării sociologice. Se considera că instruirea în institutul sociologic este necesară nu numai pentru cercetătorii din institut, ci și pentru cei care aveau să lucreze în alte institute sau locuri de muncă, deoarece cercetarea sociologică nu este numai o specializare profesională, ci și o activitate științifică necesară în alte profesiuni, pentru înțelegerea sociologică a domeniilor respective.

A patra regulă consta în *desfășurarea permanentă a unei acțiuni sistematice de publicații, cărți și reviste*, menite să contribuie la instruirea teoretică și practică a cercetătorilor, la organizarea și mobilizarea forțelor de cercetare existente în țară, precum și la informarea lor științifică generală curentă folosind, în acest scop, nu numai publicațiile de specialitate, dar și presa centrală și locală.

Publicațiile permiteau și un schimb viu cu cele de peste hotare. Asemenea contacte cu sociologia din alte țări se întregeau cu deplasări și vizite științifice reciproce, deoarece sociologia monografică din România trezise un viu interes internațional.

Periodicele și cărțile proiectate ar fi putut să cuprindă nu numai îndrumări teoretice și practice, ci și rezultatele cercetărilor efectuate, contribuind în acest fel la formarea cercetătorilor. Asemenea lucrări ar fi avut urmări pozitive și în dezvoltarea conștiinței națiunii, care lua cunoștință nu numai de posibilitățile, dar și de perspectivele sale, în lumina obiectivelor stabilite, ca scopuri majore de realizat.

Cea de-a cincea regulă stabilea că *principiile metodologice enunțate mai sus* (Facultatea de științe sociale; extinderea învățămîntului superior sociologic și a practicii sociologice pe teren la toate specialitățile cu pregătire superioară; organizarea forțelor de cercetare locale și instruirea lor sociologică; desfășurarea unei activități de publicații și publicistice sistematice permanente) *nu au o justificare autonomă, fiecare în parte, ci se susțin și se întregesc toate laolaltă, fiind părțile componente ale unui întreg organic, condus și îndrumat de instituția științifică de specialitate coordonatoare centrală.*

În trecut, lui Gusti i-au trebuit cîteva decenii ca să realizeze experiența metodologică, pe care am prezentat-o mai sus.

În nici un domeniu al științelor adevărurile nu vin „de-a gata", ci se elaborează și se descoperă prin îndelungi și răbdătoare încercări. Nici în experiența amintită a Școlii monografice de la București nu s-au petrecut lucrurile altfel. În istoria cercetărilor monografice există lucrări abandonate, etape fără rezultate, sau aparent fără rezultate, lucrări de două și chiar de trei ori reluate. Ca într-un mare laborator, Școala a

avut cantităţi importante de material de cercetare numai parţial valorificat, în studii izolate, preludii la monografiile de mai tîrziu. Ca în orice meserie, anii de ucenicie sînt necesari şi în ştiinţă, sau mai ales în ştiinţă. Cînd însă o ştiinţă a parcurs etape ca cele amintite, premisele reuşitei există şi nu numai în tradiţii şi în experienţele parcurse, cît mai ales în datele prezentului şi în starea contemporană de strălucită înflorire a ştiinţei româneşti.

Începînd din anul 1948—1949, cînd s-au creat în domeniul ştiinţelor sociale 44 de catedre, la care au fost încadraţi atunci 133 de profesori şi conferenţiari şi 223 şefi de lucrări şi asistenţi, cadre cu pregătire temeinică şi de înaltă calificare, studiul ştiinţelor sociale în învăţămîntul superior s-a dezvoltat continuu, iar interesul arătat de studenţi pentru materiile privind ştiinţele sociale a fost şi este din ce în ce mai mare.

În anii următori reformei învăţămîntului, ştiinţele sociale au cunoscut un mers continuu ascendent. S-au creat facultăţi noi şi secţii noi, la care s-au înfiinţat catedre noi pentru discipline noi; între acestea disciplina sociologiei ocupă astăzi un loc important. Împreună cu celelalte ştiinţe sociale, ea are un loc de seamă în opera de instruire şi educare a studenţilor, în dezvoltarea conştiinţei lor socialiste; ei vor primi pregătirea superioară necesară ca să îndeplinească în cele mai bune condiţii, sarcinile tot mai complexe ale desăvîrşirii construcţiei noastre socialiste.

Această situaţie nouă creată în ţara noastră ştiinţelor sociale dovedeşte că ceea ce este ştiinţific conceput poate fi şi ştiinţific realizat. În aceste condiţii, ştiinţele sociale şi cercetarea sociologică din România vor fi în măsură să-şi aducă şi ele contribuţia aşteptată la dezvoltarea economică şi socială a ţării.

ОПЫТ БУХАРЕСТСКОЙ МОНОГРАФИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ-СОЦИОЛОГОВ

(Резюме)

Двадцатилетний опыт бухарестской монографической школы привел к разработке новой методологической системы формирования исследователей-социологов, обеспечивающей квалификацию большого числа компетентных исследователей для монографического непрерывного изучения страны так, как предусматривала Школа социологической монографии.

В данной статье описывается система работы периода 1925—1939 гг. и 1941—1948 гг. по формированию исследователей-социологов в вышеуказанной Школе.

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE MONOGRAPHIQUE DE BUCAREST CONCERNANT LA FORMATION DES CADRES DE CHERCHEURS DE LA RÉALITÉ SOCIALE

(Résumé)

L'expérience accumulée par l'école monographique de Bucarest pendant plus de deux décènnies a mené à l'élaboration d'un système méthodologique moderne pour la formation de très grands effectifs de chercheurs de la réalité sociale, instruits et

compétents, qui puissent effectuer d'une façon planifiée, dans un travail de longue haleine, la recherche monographique du pays, préconisée par l'École de monographie sociologique.

L'article présente quelques — uns des principes que l'on a appliqués dans les périodes 1925—1939, puis 1941—1948 à la formation des cadres de chercheurs de la vie sociale par l'École de la monographie sociologique de Bucarest.

THE EXPERIENCE OF THE BUCHAREST MONOGRAPH SCHOOL IN TRAINING WELFARE EXPERTS

(Abstract)

Ever since its inception, the Bucharest Monograph School has been training on modern methodological lines a large number of highly qualified experts now engaged in up-to-date, nation-wide sociological research.

The article presents some of the methods used at the Bucharest Monograph School in the period 1925—1939 and 1941—1948 in training experts in social life and welfare.

Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu

V. BUNESCU, M. GHIVIRIGĂ, C. MARINESCU, T. TRUȚER, M. VIȘAN

Pîrghia hotărîtoare în realizarea perfecționării continue a învățămîntului nostru o reprezintă îmbunătățirile „ce se vor aduce programelor și manualelor școlare, potrivit cu cerințele producției și noile cuceriri ale științei și culturii" [1].

Situația creată de dinamica progresului tehnico-științific actual cere intensificarea cercetărilor privitoare la conținutul și metodica procesului instructiv-educativ, în vederea îmbinării acțiunii de adaptare a școlii la cerințele imediate și cu cele ale dezvoltării în perspectivă. Activitatea instructiv-educativă este cu atît mai eficientă, cu cît are o capacitate mai mare de adaptare continuă la condițiile sociale, care evoluează într-un ritm extrem de accelerat.

Rezolvarea problemelor puse de îmbunătățirea conținutului procesului de învățămînt o vedem posibilă în cadrul unei *acțiuni bazate pe o teorie generală a planurilor și programelor de învățămînt*, constituită pe baza unor cercetări experimentale. *

Teoria generală a planurilor și programelor de învățămînt (a conținutului învățămîntului, în general) va trebui, înainte de toate, să impună cu argumente teoretice, bazate pe cercetări corespunzătoare, rolul primordial și caracterul determinant al conținutului procesului instructiv-educativ față de structura organizatorică a învățămîntului.

În general, structura sistemului de învățămînt este bine să aibă o stabilitate mai mare decît conținutul pe care-l servește. Însă, stabilitatea structurii este condiționată de capacitatea ei de a răspunde cît mai corespunzător cerințelor ivite în urma schimbărilor permanente ce au loc în conținut.

Teoria planului de învățămînt, în analiza cantitativă și calitativă a conținutului învățămîntului și a programelor școlare, trebuie să pornească de la studiul sistematic al cunoștințelor și deprinderilor pe care

---

1 *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, 1965, p. 778.

* În cadrul U.N.E.S.C.O. a fost constituit un comitet consultativ cu scopul de a studia problemele alcătuirii planurilor și programelor de învățămînt. Acest Comitet a ținut, începînd din 1956, sesiuni și seminarii de studii, elaborînd un număr important de lucrări și recomandări dintre care menționăm: Robert Dottrens, *L'amélioration des programmes scolaire et la Pédagogie comparée*, Paris, 1957, *Pédagogie experimentale, pédagogie comparée et plan d'études*, „International Review of Education", vol. V, nr. 3/1959; *Programmes et plans d'études dans l'enseignement primaire (monographie sur l'éducation)*, U.N.E.S.C.O., 1961; W. C. Olson, *Les fondaments psychologiques des programmes scolaires*, „Études et documents d'éducation U.N.E.S.C.O.", no. 26/1958, Elaboration et promulgation des programmes d'énseignement primaire. U.N.E.S.C.O.-B.I.E., publication 193, *Elaboration des programmes de l'enseignement général du second degré*, U.N.E.S.C.O.-B.I.E., publication 215.

Problemele elaborării planului și programelor de învățămînt pe baza unei teorii a conținutului învățămîntului le găsim exprimate și în lucrările: Klafki-Wolfgang, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, J. Beltz, Weinheim, 1963; Wegman, Rudolf, *Theorie des Unterrichts*, München, Basel, 1964; Lothar Klinberg, Hans-Georg Paul, Horst-Wenge, Günter Wenke, *Abriss der Allgemeinen Didaktik*, Berlin, 1965; *Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól.*, (Ce așteaptă societatea de la instrucția școlară), Budapest, 1962.

dezvoltarea societății, și, în primul rînd, economia națională le pune față de om, în general, și față de diferite profesiuni, în special, să răspundă la întrebarea ce anume tip de om și de specialist să formeze sistemul nostru de învățămînt, precizînd cantitatea și calitatea cunoștințelor, natura și gradul de stăpînire a deprinderilor pe care trebuie să le posede absolventul, interesele și aptitudinile necesare.

Conținutul învățămîntului este necesar să fie examinat în *unitatea sa* și în perspectiva realizării unei cît mai strînse legături și continuități. Aceasta cu atît mai mult, cu cît ne găsim în fața unei situații de fapt — comună sistemelor de învățămînt din mai multe state — care constă în aceea că planurile de învățămînt ale școlii generale, ale școlii medii și ale celei de specialitate (tehnice) au fost elaborate în momente și etape succesive, la interval de cîțiva ani. Din această cauză, există unele deficiențe în privința unității, continuității și succesiunii procesului instructiv. Înlăturarea acestor deficiențe tipice de „creștere" presupune inițierea unor cercetări. La noi, aceste probleme devin cu atît mai actuale, cu cît realizarea Directivelor Congresului al IX-lea al P.C.R. cu privire la mărirea duratei învățămîntului obligatoriu va avea repercusiuni considerabile asupra întregului sistem de învățămînt, sub aspectul profilului și al conținutului. Cercetarea conținutului învățămîntului nu poate fi desprinsă de examinarea rolului pe care îl are pregătirea actuală de cultură generală în ansamblul sistemului de învățămînt : asigurarea unei culturi generale, care să constituie baza *oricărei pregătiri* pentru activitatea socială și care să ofere, în ultimă analiză, și posibilitatea unei circulații libere în cadrul sistemului de învățămînt, pe toate treptele sale.

La organizarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare pentru școala de azi este necesar să se aibă în vedere schimbările intervenite în prezent în conținutul categoriei de „cultură generală". Această problemă este amplu dezbătută pe plan internațional și formează obiectul cercetărilor specialiștilor de la noi. * În precizarea *semnificației pedagogice* a conceptului actual de „cultură generală" trebuie să se țină

* Dintre numeroasele lucrări și manifestări științifice consacrate acestei probleme, în ultimii ani, menționăm : *La formation générale*, red. C. R. E. Gillet (Institutul U.N.E.S.C.O. pentru educație din Hamburg), 1958 ; Roger Gal, *Où est en la pédagogie ?*, Paris, 1961 ; Bogdan Suchodolski, *Iskola podstawowa w skolecsésó stwie socjalisticzyni.* (Școala de cultură generală în societatea socialistă), 1963 ; Gaston Mialaret, *Introduction à la pédagogie* (1964) ; Georges Cogniot, *L'école et la formation de l'homme du XX-e siècle*, „La Pensée", No. 11/1964 ; *L'éducation générale dans un monde qui se transforme*, (lucrările celei de-a doua conferințe a Societății europene de pedagogie comparată, Berlin, 1965) în „International Review of Education", vol. XI, 1965, No. 4 ; *Concepția modernă asupra instrucțiunii fundamentale generale* (seminar internațional, Praga, 1966) vezi „Revista de pedagogie" nr. 5/1966 ; Stanciu Stoian, *Despre cultura generală*, „Contemporanul" din 9 august 1963 ; Miron, Constantinescu, *Probleme actuale ale învățămîntului mediu*, „Contemporanul" din 10 iunie 1966 ; Pavel, Apostol, *Accelerarea dezvoltării sociale și învățămîntul*, în vol. *Teorie și metodă în științele sociale*, Editura politică, 1965.

În cadrul Institutului de științe pedagogice a fost elaborată lucrarea : *Conceptul de cultură generală și unele probleme actuale ale școlii din Republica Socialistă România*, sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian (în curs de apariție la E.D.P.).

seama — după părerea noastră — de următoarele elemente caracteristice conținutului culturii generale contemporane : creșterea ponderii concepției marxist-leniniste despre lume (dominantă la peste o treime din populația globului) ; mărirea rolului cunoștințelor științifice și tehnologice în ansamblul vieții sociale de azi ; creșterea interdependenței dintre știință și producție ; predominarea cercetărilor fundamentale ; apariția unor științe și discipline științifice noi (matematica modernă, împreună cu logica matematică, științele cosmice etc.) ; apariția unor științe cu caracter nou, de tipul ciberneticii, care studiază grupuri de proprietăți structurale și funcționale comune mai multor forme de mișcare a materiei, generalizînd legile lor comune ; generalizarea procedeelor matematice (formalizate și axiomatizate) în știință și tehnică ; apariția și generalizarea unor noi forme de interacțiune om-automat (automatul cu autoreglare și autoprogramare) etc.

De asemenea, în precizarea conceptului de cultură generală este necesar să se țină seamă de caracteristicile dinamicii culturii generale contemporane : rapiditatea și sfera largă a circulației informației (răspîndirea cunoștințelor) cu ajutorul tehnicii moderne ; acumularea cantității de informație după o curbă cu scară exponențială ; creșterea ponderii mijloacelor (didactice) de comunicare, precum și a artelor audiovizuale. Și încă ceva. „Tehnicizarea" vieții contemporane, ca rezultat al dezvoltării științelor exacte și aplicate, al dezvoltării rapide a tehnicii, nu trebuie să ducă la diminuarea ponderii culturii umaniste (literatură și artă îndeosebi) în planurile de învățămînt. O asemenea diminuare ar determina o anumită unilateralitate în formarea personalității.

Conținutul învățămîntului nostru de cultură generală nu poate ignora aceste schimbări.

În cercetările privind conținutul învățămîntului, trebuie luate în considerație și datele psiho-pedagogice privind elevii de diferite vîrste, în primul rînd capacitatea lor de asimilare, în condițiile asigurării *valorii necomprimabile* a timpului liber și a timpului necesar pentru odihna fiziologică și psihică. Ne referim la necesitatea inițierii unor cercetări experimentale pentru a determina cît mai exact : timpul mediu pe care un elev îl poate consacra muncii ; măsura capacității sale de asimilare, cu alte cuvinte limitele fiziologice și intelectuale ale activității tineretului școlar.

La baza studiilor pe care le întreprinde Institutul de științe pedagogice în vederea soluționării problemelor privind conținutul învățămîntului în școala generală și licee stau și rezultatele cercetărilor organizate în ultimii ani, atît cele cu caracter teoretic și fundamental, cît și cercetările care privesc aspecte concrete ale conținutului și metodicii predării diferitelor obiecte de învățămînt.

Institutul de științe pedagogice dispune în prezent de o serie de lucrări și studii care — laolaltă cu rezultatele și concluziile parțiale din cadrul unor cercetări în curs de desfășurare — ne pot permite abordarea problemelor majore ale învățămîntului nostru *.

* Institutul nostru cercetează în prezent următoarele probleme :
Sistemul predării pe obiecte de către cadre didactice diferite la clasele I—IV ; Metodica unui curs modern de matematici în școala generală ; Predarea cunoștințelor

Vizînd satisfacerea unor necesităţi imediate ale şcolii, fără îndoială că cercetările organizate de Institutul de ştiinţe pedagogice au în primul rînd un caracter aplicativ. Nu este mai puţin adevărat însă că prin clarificarea unor probleme teoretice (probleme ale programării, ale modelării, ale problematizării etc.) ele se înscriu şi în rîndul cercetărilor fundamentale, realizînd prin aceasta primii paşi în efortul de elaborare a unei didactici cu adevărat moderne.

Din acest punct de vedere, important este faptul că, alături de problematica generală comună, unitatea cercetărilor noastre — care va permite coroborarea concluziilor — este asigurată de *metodologia comună* pe baza căreia se desfăşoară ele.

Astfel, în stabilirea noului *conţinut* al obiectelor de învăţămînt s-a considerat necesară apropierea logicii obiectului de logica ştiinţei respective (ceea ce constituie şi o premisă a instruirii programate). În acelaşi sens, considerăm necesară structurarea cunoştinţelor în jurul unor idei (teorii) fundamentale, care să constituie baza explicativă a unei întregi categorii de fenomene (de exemplu : teoria atomo-moleculară pentru cursul de fizică şi pentru cel de chimie, teoria evoluţionistă pentru ştiinţele naturale, legătura şi condiţionarea reciprocă între fizic şi economic la geografie, teoria mulţimilor, teoria structurilor algebrice, teoria transformărilor geometrice la matematică).

În problemele de *metodică* s-a plecat de la consideraţia că optimizarea metodelor de învăţămînt vizează, în ultimă instanţă, realizarea accesibilităţii cunoştinţelor pe linia celor două coordonate esenţiale ale procesului de învăţămînt : a informaţiei şi a elevilor. De aici, rezultă problema precizării acelor metode de învăţămînt care să răspundă acestui dublu scop : pe de o parte, prelucrarea informaţiei în sensul realizării accesibilităţii ei maxime în raport cu particularităţile de vîrstă ale elevilor şi, pe de altă parte, dezvoltarea operaţiilor intelectuale ale elevilor, ca instrument eficient de însuşire a informaţiei.

Avînd această bază metodologică generală, cercetările noastre şi-au propus să stabilească pe cale experimentală structura optimă a conţinutului fiecărei discipline în parte, corelaţia între diferitele discipline şi sistemul optim de îmbinare a diferitelor metode de învăţămînt.

Stadiul cercetărilor la diversele obiecte de învăţămînt este diferit : unele se desfăşoară de trei ani, altele de doi ani, iar altele începînd cu anul şcolar 1965—1966. Comun pentru toate cercetările este faptul că ele au început prin investigaţii preliminare, menite să stabilească situaţia predării în şcoală a obiectelor respective.

---

de chimie în lumina concepţiei despre structura materiei ; Perfecţionarea predării cunoştinţelor de fizică în şcoala generală ; Îmbunătăţirea sistemului de cunoştinţe despre natură în clasele I—IV ; Instruirea programată în predarea cunoştinţelor de biologie în şcoala generală ; Studiul predării cunoştinţelor de geografie în şcoala generală pe baza corelaţiei geografiei fizice şi economice ; Îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului în liceele teoretice la matematică, fizică şi biologie ; Introducerea instruirii programate în predarea istoriei ; Metode şi procedee folosite pentru formarea noţiunilor de istorie în şcoala generală ; Predarea noţiunilor şi categoriilor gramaticale prin instruire programată la clasele I—VIII ; Instruirea programată în predarea limbii ruse.

Folosind întreaga experiență a învățămîntului nostru, valorificînd cercetările întreprinse pe această linie la noi în țară și în alte țări, am ajuns la concluzia că selecția cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, precum și organizarea lor într-un sistem logic în programele diferitelor obiecte sînt eficiente dacă se fac pe baza unor principii științifice, care se conturează foarte clar.

I. *Accentuarea caracterului formativ al învățămîntului*, care vizează, în primul rînd, latura intelectuală și cea morală a personalității elevului.

Deplasarea accentului de pe latura *informativă* pe cea *formativă*, a învățămîntului este determinată de ritmul impresionant al dezvoltării cunoștințelor în epoca noastră. Rezultatele unei statistici făcute de U.N.E.S.C.O. ne arată că într-o perioadă de 15—18 ani, cît durează școlarizarea unui tînăr cu studii superioare, cunoștințele științifice cresc cu un procent de 1500%. Aceasta ne duce la concluzia că, ceea ce-i dă școala elevului constituie numai o parte din cunoștințele de care va avea nevoie în viață, restul urmînd să și le însușească singur treptat, în tot cursul vieții — idee care stă la baza concepției despre „educația permanentă" (cu o largă circulație în zilele noastre). Dar, pentru ca omul să-și poată însuși singur cunoștințele noi, cucerite de știința și tehnica epocii sale, el trebuie să fie învățat încă din școală să gîndească și să lucreze independent. Școala are sarcina să le dezvolte elevilor, încă din primele clase, o atitudine independentă, critică, creatoare, să le formeze curiozitatea intelectuală și deprinderea de a acumula, selecționa și prelucra creator cunoștințele. Formarea spiritului de independență în gîndire și a deprinderilor de muncă intelectuală independentă constituie premise solide pentru *autoinstrucția* și *autoeducația* viitoare. Numai plecînd de la aceste premise putem vorbi de realizarea „educației permanente" a omului.

Elevul nu trebuie să fie un simplu înregistrator de date și fapte, ci un om care asimilează organic cunoștințele, care știe „să opereze" cu ele pentru a dobîndi altele și pentru a crea valori științifice și culturale noi.

Caracterul *formativ* al învățămîntului implică și influențarea laturii *morale* a personalității. Educația morală se face, în principal, în însuși procesul instrucției. Ca atare, reorganizînd conținutul învățămîntului, este necesar să acordăm o importanță sporită dezvoltării trăsăturilor pozitive de caracter, emoțiilor și sentimentelor superioare, în strînsă legătură cu însușirea cunoștințelor științifice.

Fără îndoială, pentru aceasta nu este suficientă numai îmbunătățirea conținutului învățămîntului ; concomitent, trebuie perfecționate și formele de organizare a muncii școlare, metodele pedagogice și mijloacele de învățămînt. Normal este ca începutul să fie făcut cu conținutul învățămîntului și anume cu programele și manualele școlare.

După părerea noastră, caracterul *formativ* al învățămîntului poate fi realizat, prin programe și manuale, în două moduri :

1. *Acordînd muncii independente a elevilor un loc mai mare în învățămînt.* Socotim necesar ca elevii să experimenteze ei înșiși, să adune material, din surse accesibile, să caute soluții la probleme, cîștigînd astfel

nu numai cunoştinţe, ci şi încrederea stimulatoare în forţele proprii. Nu mai este suficient ca elevii să-şi însuşească un anumit volum de cunoştinţe din explicaţiile profesorului ; important este ca elevii să fie îndrumaţi spre o muncă independentă de descoperire a adevărului, să li se dezvolte curiozitatea ştiinţifică. Abuzul de explicaţii, de soluţii date de-a gata, de fapte care nu duc întotdeauna la concluzii, este dăunător şi trebuie eliminat [2]. Accentul urmează să cadă nu pe memorarea şi reproducerea cunoştinţelor, ci pe dezvoltarea gîndirii — prin cunoaşterea legăturilor de cauzalitate dintre fenomene — a spiritului critic, a inventivităţii.

Rămîne de cercetat în ce măsură pot contribui programele şi manualele la iniţierea elevilor în tehnica studiului individual şi în ce măsură le revine această sarcină profesorilor. Considerăm, în orice caz, binevenită editarea unor caiete speciale pentru dirijarea muncii independente a elevilor (de tipul celor existente în unele ţări străine). Unul din obiectivele cercetării noastre îl va constitui, de aceea, cercetarea şi elaborarea unor materiale care să-i ajute pe elevi să-şi însuşească „tehnica" muncii independente şi să-şi formeze deprinderi şi obişnuinţe de muncă intelectuală independentă.

2. În al doilea rînd, dezvoltarea laturii formative a învăţămîntului se poate asigura prin *schimbarea raportului dintre cantitatea cunoştinţelor faptice şi aceea a generalizărilor sintetice* (noţiuni ştiinţifice, principii, legi), acordîndu-se o importanţă sporită aspectului raţional al învăţămîntului. Existenţa unor lecţii de sinteză (trimestriale şi anuale) prevăzute de programe ar da elevilor posibilitatea să-şi însuşească sinteze largi, contribuind astfel la formarea capacităţii de generalizare ştiinţifică şi de înţelegere materialistă a lumii. Aceasta ne duce la problema raportului dintre inducţie şi deducţie în procesul de învăţămînt.

II. *Îmbinarea raţională a inducţiei şi deducţiei în învăţămînt* este, după părerea noastră, un alt principiu important în restructurarea conţinutului programelor şi manualelor. Programele şcolare încă mai suferă de inducţia empirică din secolele trecute. Supraîncărcarea planului şi programelor de învăţămînt se datoreşte în bună parte unei concepţii empiriste asupra ştiinţei, aceasta fiind privită ca o acumulare de fapte şi descrieri de fapte [3].

Pînă acum s-a mers prea mult pe calea inducţiei — insistîndu-se asupra acumulării de fapte concrete — şi prea puţin pe calea deducţiei ; adesea, se înmagazinează prea multe fapte pînă să se ajungă la generalizări teoretice (de exemplu la ştiinţe naturale, chimie ş.a.)[4]. Or, cercetările psihologice şi pedagogice au arătat că abuzul de inducţie provoacă risipă de timp în procesul de învăţare şi frînează totodată dezvoltarea gîndirii. Este, incontestabil, adevărat că nu poţi face generalizări valabile — care

[2] *Chronique de L'UNESCO*, vol. VI, nr. 5/1965 ; vezi şi „Gazeta învăţămîntului", nr. 819 din 8 oct. 1965.

[3] P. Apostol, V. Bunescu, T. Truţer. *Aspecte metodologice ale acţiunii de perfecţionare a sistemului nostru de învăţămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1966.

[4] V. Bunescu, M. Timofte, M. Ghivirigă, E. Constantinescu. *Principiile restructurării conţinutului învăţămîntului în şcoala de 12 ani*, comunicare prezentată la sesiunea ştiinţifică a Institutului de ştiinţe pedagogice, din decembrie 1964.

să fie asimilate conștient de elevi — fără să pleci de la suportul faptelor concrete. Dar în ce cantitate ? Nu toate faptele sînt semnificative pentru a trage concluzii și nu toate sînt necesare pentru a parcurge drumul de la particular la general, de la concret la abstract. Care trebuie să fie, atunci, raportul, dintre materialul faptic și materialul teoretic, dintre calea inductivă și cea deductivă ?

Răspunsul nu se poate da decît în mod concret pentru fiecare obiect de învățămînt — stabilindu-se raporturi logice între datele faptice și legile generale — și aceasta constituie o sarcină a cercetării noastre. Noi plecăm de la ideea că volumul mare de cunoștințe al științei contemporane nu mai poate fi însușit în școală fără folosirea sporită a deducției și că posibilitățile intelectuale ale elevilor permit să se folosească uneori mai eficace deducția, decît inducția.

Desigur, există o diferență între școala generală și liceu în ceea ce privește raportul inducție-deducție. Cu cît elevii sînt mai mari, cresc posibilitățile de analiză și sinteză, de abstractizare și concretizare — datorită particularităților gîndirii la această vîrstă și gradului de pregătire intelectuală —, fiind posibilă și eficace calea deductivă. Să nu subestimăm însă nici posibilitățile elevilor mai mici și să lărgim limitele tradiționale ale deducției chiar la nivelul elevilor din școala generală.

III. *Subordonarea riguroasă a programelor și manualelor față de planul de învățămînt.*

Conținutul învățămîntului trebuie adaptat continuu la cerințele construcției societății, ale progresului tehnic și științific. Aceasta cere ca în planurile de învățămînt, în programe și manuale să se includă acele categorii de cunoștințe care sînt necesare activității sociale și dezvoltării vieții spirituale a omului din epoca noastră. Stabilirea unui acord între cerințele culturale ale epocii noastre și conținutul învățămîntului nu se poate realiza decît prin restructurarea planurilor și a programelor de învățămînt.

1. Mai întîi, se cer sporite eforturile de adaptare a *planurilor de învățămînt* la structura conținutului și dinamicii culturii generale contemporane. Nu putem concepe un „învățămînt de cultură generală" în afara noțiunii moderne de cultură generală.

Este necesară apoi o reevaluare a planului de învățămînt actual, atît în ceea ce privește obiectele prevăzute și repartiția lor pe clase, cît și timpul acordat fiecărei discipline. Se cere și o precizare a ponderii fiecărui obiect de învățămînt în cadrul planului, ținînd seama de criteriile amintite.

O reexaminare atentă necesită și activitățile practice din clasele V—VIII. Este cazul să analizăm dacă actualele discipline practice sînt cele mai indicate, dacă formele de organizare și timpul rezervat lor sînt stabilite judicios și dacă este justificată diferențierea de pregătire dintre școlile orășenești și sătești. Există argumente pentru a combate o asemenea diferențiere ; la fel, s-ar putea susține completarea actualelor activități practice — care au ca principal obiectiv educația prin muncă — cu activități mai variate în cercuri practice ; totodată, ar putea fi

reintrodus un curs elementar de cunoștințe industriale și agricole, cu scopul de a contribui la lărgirea culturii generale a elevilor și la orientarea lor profesională.

Numărul de ore prevăzut de planul de învățămînt și de programe pentru diferitele obiecte de învățămînt trebuie să asigure timpul necesar pentru predarea și consolidarea cunoștințelor. Mai exact spus, se cere ca programele și manualele să fie mai riguros subordonate planului de învățămînt, în sensul limitării cunoștințelor expuse la cuantumul fixat prin obiectivele planului. O asemenea dozare echilibrată a materialului ar evita parcurgerea materiei în goană, „din criză de timp", care determină o atitudine superficială și la elevi și la profesori.

În sfîrșit este nevoie să ne îngrijim ca timpul elevului să fie repartizat rațional, căutîndu-se realizarea unui echilibru între activitatea școlară, pregătirea lecțiilor acasă, timpul liber și odihnă (somnul).

2. În ceea ce privește *elaborarea programelor*, este necesar ca fiecare disciplină școlară să aibă la bază „sistemul științei respective", adică principalele categorii de noțiuni, legi și principii. Școala are sarcina să-i familiarizeze pe elevi cu ceea ce este esențial și relativ stabil în cadrul fiecărei științe, evitînd aglomerarea inutilă de date, care maschează uneori însăși esența fenomenului studiat și întotdeauna duce la supraîncărcare. Aceasta presupune :

a) Să fie introduse în programe — într-un volum rațional și la un nivel accesibil — ultimele cuceriri ale științei și tehnicii moderne. Să nu uităm că școala generală reprezintă un ciclu complet de învățămînt, care trebuie să dea elevilor cunoștințele de bază din toate domeniile. Este necesar însă ca acestea să fie integrate organic în sistemul vechilor cunoștințe și nu pur și simplu „adăugate". Asemenea „adaosuri" de cunoștințe duc, pe de o parte, la supraîncărcarea învățămîntului și, pe de altă parte, îngreuiază procesul generalizărilor științifice și al dezvoltării gîndirii.

b) Volumul cunoștințelor prevăzut de programe să fie stabilit în funcție de *scopul predării* obiectului de învățămînt, adică ținîndu-se seama de importanța obiectului în sistemul culturii generale și de importanța practică a obiectului respectiv (cunoștințele, priceperile și deprinderile necesare omului în viață).

c) Eliminarea sau rezumarea unor cunoștințe neesențiale. După cum am mai arătat, faptele (datele concrete) sînt necesare numai în măsura în care ajută însușirea generalizărilor științifice. O serie de cunoștințe, care țin mai mult de istoricul științei, și-au pierdut din interes și pot fi omise din programe și manuale. „Descărcarea programelor" nu trebuie să ducă însă la sărăcirea conținutului unor obiecte de învățămînt.

IV. *Se impune și o mai bună sistematizare a materialului de învățămînt, făcută însă după criterii noi.*

1. Mai întîi, prin programele școlare să se urmărească o apropiere a obiectului de învățămînt de sistemul logic al științei respective. Altfel spus, logica didactică să tindă permanent spre o integrare în logica

științei [5]. Cercetarea pedagogică are de stabilit măsura în care acest principiu, valabil la clasele IX—XII, poate fi aplicat și la clasele I—VIII, fără a prejudicia accesibilitatea materialului.

2. Sistemul organizării concentrice a materialului de învățămînt este impus de posibilitățile de asimilare ale elevilor la vîrste diferite, de aceea este admis ca firesc și necesar, atîta timp cît nu duce la repetiții de prisos. Se știe însă că pînă acum s-a abuzat de concentrism, reluîndu-se uneori în liceu — fără adaosuri esențiale — cunoștințele predate în școala generală (tipic este cazul științelor naturale sau al istoriei)[6].

Deși într-o măsură mai mică, problema abuzului de concentrism se pune și în cadrul fiecărui ciclu și al fiecărui obiect. La clasele I—VIII mai există încă unele elemente din organizarea materialului pe ciclurile I—IV și V—VIII, care se cer eliminate. Aceasta ar contribui la „descărcarea" programelor de balastul unor repetiții inutile. Desigur, nu propunem eliminarea sistemului organizării concentrice, ci doar o îmbinare echilibrată a celor două sisteme — concentric și liniar —, ținînd seama de specificul fiecărui obiect de învățămînt.

3. În resistematizarea conținutului învățămîntului este firesc să se urmărească și o *echilibrare a claselor* în ceea ce privește volumul, noutatea și gradul de dificultate a cunoștințelor. Eforturile de asimilare ar trebui să fie dozate proporțional cu posibilitățile elevilor din diferite clase, evitîndu-se atît suprasolicitarea, cît și stagnarea elevilor în procesul învățării. Nu este admisibil să existe „clase grele" și „clase ușoare" sau — ceea ce e mult mai grav — „clase aproape inutile" — (cum e în prezent clasa a II-a) ; dacă dificultățile materialului de învățămînt sînt dozate rațional, proporțional cu creșterea capacității de asimilare a elevilor, toate clasele sînt deopotrivă de grele.

Existența unor clase „ușoare" în primii ani de școlaritate are un dublu efect în sporirea supraîncărcării în clasele terminale. Pe de o parte, elevii nu au suficiente cunoștințe anterioare pe care să se bazeze în asimilarea celor predate în clasele mai mari ; de aici introducerea unui volum mai mare de cunoștințe în aceste clase, ceea ce constituie o primă sursă de supraîncărcare. Pe de altă parte, elevii nefiind supuși la eforturi după posibilitățile lor în clasele mici (vezi clasa a II-a), nu le sînt antrenate capacitățile intelectuale în ritmul optim. În mod firesc, în clasele mari, cînd se cer eforturi mai susținute, ei nu sînt pregătiți pentru aceasta și se surmenează. Ritmul activității intelectuale are anumite limite, care, dacă sînt nesocotite — fie prin acțiuni prea lente, fie prin acțiuni prea rapide— duc ulterior la rezultate negative.

4. La îmbunătățirea sistematizării materialului în programe și manuale va contribui și introducerea unor elemente de instruire programată. Mai mult decît atît, întregul material de învățămînt din școala

[5] V. Bunescu, M. Timofte, M. Ghivirigă, E. Constantinescu, *op. cit.*
[6] E. Csengeri, I. Voiculescu, D. Roman, *Considerații în legătură cu predarea științelor biologice în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1966.

generală ar trebui redistribuit în lumina concluziilor instruirii programate.

5. Nu poate fi vorba de o sistematizare rațională a materialului fără realizarea corelației cunoștințelor „pe verticală" și pe „orizontală", pentru asigurarea succesiunii logice în cadrul obiectului predat în mai multe clase și între diferitele obiecte de învățămînt din același domeniu. Ceea ce s-a realizat pînă acum în această privință nu poate fi socotit satisfăcător ; atrag atenția în mod special două greșeli opuse, dar deopotrivă de grave : uneori, absența oricărei preocupări pentru corelația cunoștințelor, iar alteori, repetarea inutilă a cunoștințelor de la un capitol la altul sau de la un obiect la altul, care duce la supraîncărcarea elevilor.

Corelarea obiectelor nu este o problemă specifică a planului de învățămînt din liceu — și nicidecum numai a ciclului matematică-fizică-chimie — ci este o problemă a organizării învățămîntului la toate clasele și la toate obiectele înrudite. Este drept că problema corelației dintre obiecte se pune întrucîtva diferit în liceu și în școala generală, datorită nivelului diferit la care se predau obiectele de învățămînt. Liceul permite o corelație mai complexă între obiecte, mai ales în cadrul disciplinelor realist-științifice, unde legăturile se realizează în special pe baza cunoștințelor de matematică. În școala generală, corelația dintre aceste obiecte implică un număr mai restrîns de asociații, întrucît fizica și chimia nu necesită decît cunoștințe de matematică elementară (aritmetică). Necesitatea corelației este mai mare la materii ca științele naturale — cursul de agricultură — chimia, istoria — limba română ș.a. Este necesar ca programele noastre școlare să indice precis capitolele de la alte obiecte de învățămînt cu care se pot corela cunoștințele de la un anumit obiect, evitîndu-se și în acest fel repetările inutile.

În cadrul aceluiași obiect de învățămînt, se pot face transferuri de material dintr-o clasă în alta, atît pentru apropierea obiectului de logica științei, cît și pentru realizarea corelației dintre obiecte.

V. Resistematizarea materialului necesită și *o mai bună corelație între conținutul învățămîntului, formele de organizare, metodele și mijloacele de învățămînt.*

În această corelație, așa cum am mai arătat, elementul principal îl constituie conținutul învățămîntului, care determină structura specifică a celorlalte elemente ale procesului de învățămînt.

Formele de organizare a muncii școlare pot fi îmbogățite, sporindu-se ponderea unor activități practice (lucrări de laborator sau pe teren, demonstrații experimentale etc.), a vizitelor și excursiilor, a muncii independente etc. Aceasta face necesară o reconsiderare a orarului, care să permită organizarea unor asemenea activități, prevăzîndu-le ore speciale. De asemenea, durata lecțiilor ar trebui stabilită în funcție de clasă ; este necesară o gradare a duratei, mai ales la clasele I—IV, deși aceasta implică mari dificultăți de ordin practic.

Noi considerăm posibilă, din punct de vedere psiho-pedagogic, coborîrea limitei de școlarizare la 6 ani. Dacă se va introduce un „an

pregătitor" obligatoriu, elevii vor intra în clasa I cu un nivel de pregătire relativ egal. Predarea pe obiecte de către cadre didactice diferite ar putea să se facă începînd de la clasa I, dacă în liceul pedagogic va fi organizată corespunzător pregătirea acestora. În anul pregătitor este firesc să predea învățători sau educatoare cu pregătire specială.

Prin folosirea mijloacelor de învățămînt moderne și prin introducerea unor elemente de instruire programată încă din primele clase, se poate determina activizarea întregului colectiv de elevi.

VI. *Legarea strînsă a teoriei de practică, a învățămîntului de viață* constituie un principiu cu valabilitate permanentă la toate nivelurile de învățămînt. El contribuie la însușirea temeinică a cunoștințelor, la dezvoltarea interesului pentru învățătură și viața socială, la evitarea supraîncărcării.

Legătura dintre teorie și practică trebuie realizată mai întîi în programe și manuale și apoi în predarea profesorului. În școala generală, ca și în liceu, programele școlare trebuie să stabilească aplicațiile practice ale cunoștințelor în anumite domenii ale tehnicii și producției, aplicații care se fac la diferite teme și lecții. Este vorba, în fond, de explicarea bazelor științifice ale producției și de cunoașterea unor aspecte ale vieții sociale — indispensabile culturii generale a elevilor — prin intermediul diferitelor obiecte de învățămînt. Din programele noastre experimentale nu vor putea lipsi indicațiile referitoare la aplicabilitatea practică a cunoștințelor.

VII. Sinteza cunoștințelor, dozarea și succesiunea lor depind și de *particularitățile de vîrstă ale elevilor.* Reorganizînd conținutul învățămîntului, se cere să respectăm capacitatea de asimilare, în condițiile unei anumite durate de timp. Aspectul cantitativ al învățămîntului nu poate eluda cerințele de *accesibilitate* și de *timp* rezervat pentru învățătură și odihnă. La elaborarea planului de învățămînt și a programelor este necesar să se aibă în vedere *valoarea reală* a timpului prevăzut pentru activitățile instructiv-educative, care este de obicei inferioară *valorii nominale* (după care se calculează volumul de cunoștințe din programe). Este timpul să fie abandonat sistemul de a stabili acordul între creșterea volumului de cunoștințe științifice și conținutul învățămîntului școlar prin adăugarea unor noi obiecte de învățămînt și sporirea volumului de cunoștințe din programe. Sistemul acesta nu ține seama de limitele psiho-fiziologice ale capacității de asimilare a elevilor. Se știe că posibilitățile de asimilare ale elevilor nu cresc în mod direct proporțional cu ritmul acumulării cunoștințelor științifice.

Stabilirea conținutului învățămîntului presupune respectarea particularităților de vîrstă, cunoașterea capacității de efort și a oboselii la diferite vîrste. Medicina școlară și igiena muncii sînt chemate să-și spună cuvîntul, alături de psihologie și pedagogie, la elaborarea planurilor și programelor de învățămînt.

Toate principiile prezentate presupun cu necesitate *stabilirea anumitor indici calitativi de apreciere a realizării planului de învățămînt și programelor.* În prezent, nu se poate face decît o evaluare cantitativă și

aceasta cu aproximație ; se impune însă și una calitativă, care să indice gradul însușirii reale a materiei cu ajutorul procedeelor instruirii programate aplicate la elaborarea programelor și manualelor. Desigur, cercetărilor pedagogice le revine sarcina să stabilească modalități concrete și simple de evaluare.

ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕЙ ШКОЛЕ И В ЛИЦЕЕ

(Резюме)

В данной статье авторы проводят анализ теоретических предпосылок перестройки содержания образования и общей методологической концепции исследований, проведенных в этой области Институтом педагогических наук.

Обсуждаются принципы, ориентирующие определение содержания образования в учебных планах, программах и учебниках : формативный характер обучения, рациональное сочетание индукции и дедукции в преподавании новых знаний, строгое подчинение программ и учебников по отношению к учебному плану, усовершенствование систематизации учебного материала, правильная корреляция между содержанием, организационными формами и методами обучения, тесная связь теории с практикой, соблюдение возрастных особенностей.

LA RECHERCHE CONCERNANT LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE GÉNÉRALE ET DANS LE LYCÉE

(Résumé)

Après l'analyse des prémices théoriques de la réorganisation du contenu de l'enseignement, l'article présente la conception méthodologique générale qui est à la base des recherches organisées par l'Institut des sciences pédagogiques se rapportant au contenu et à la didactique de l'enseignement. On présente ensuite les principes qui devraient orienter le contenu de l'enseignement dans les plans d'enseignement, les programmes et les manuels scolaire, à savoir : mettre l'accent sur le caractère formatif de l'enseignement, coordonner d'une manière rationnelle l'induction et la déduction dans la présentation des connaissances, subordonner rigoureusement les programmes et les manuels aux plans d'enseignement, améliorer la systématisation du matériel à enseigner (selon des critères nouveaux) établir une juste corrélation entre le contenu de l'enseignement, les formes d'organisation, les méthodes et les moyens d'enseignement, lier étroitement la théorie à la pratique, respecter les particularités d'âge.

RESEARCH IN THE CONTENT OF EDUCATION IN THE GENERAL AND SECONDARY SCHOOLS

(Abstract)

After going into the theoretical premises of the re-organization of education, the article presents the methodological conception underlying the research in education and teaching methods conducted at the Bucharest Institute for Pedagogical Sciences. The article further discusses the principles to be taken into consideration when establishing the content of education in the curricula, syllabi and manuals. These are : emphasis on the formative nature of education ; harmonious blending of induction and deduction im presenting facts ; syllabi and manuals in strict conformity with curricula ; new criteria for systematizing the content of education ; correct correlation between the content of education, its organization, and teaching methods and aids ; bringing theory closer to practice ; observance of age peculiarities.

Televiziunea și influența ei asupra tineretului școlar

GHEORGHIȚA FLEANCU
Șef de sector la
Institutul de științe pedagogice

În atenția pedagogilor, psihologilor, sociologilor contemporani stă din ce în ce mai mult problema influenței exercitate în mod organizat asupra copiilor nu numai de către școală, ci și de către alți factori educativi care acționează asupra procesului de formare a tinerei generații. În acest sens, Henri Wallon spunea că odinioară părinților în familie, profesorilor în școală li se putea atribui un fel de monopol educativ. Astăzi, ei recunosc acțiunea influențelor exogene și ar fi indignați, dacă aceste influențe ar avea alte izvoare decît problemele de educație. Printre aceste mijloace exogene, un loc important îl ocupă televiziunea. Fenomenul televiziunii a irumpt în viața populației, cuprinzînd cu o mare rapiditate cercuri din ce în ce mai largi de telespectatori.

Pe plan mondial, fenomenul televiziunii constituie mai de mult obiectul unor cercetări interesante, nu numai în ce privește perfecțiunea tehnică a transmisiunilor, ci și referitor la conținutul, la programul de televiziune și orientarea lui. Anchete și sondaje numeroase au scos la iveală faptul că un număr mare de telespectatori provin din rîndul copiilor și tineretului. Cercetări speciale întreprinse în acest sens au încercat diverse clasificări ale telespectatorilor după criteriul vîrstei, numărului de membri din familie, al sexelor, al posesorilor de aparate etc. Mai aproape de realitate considerăm tipologia lui G. Friedmann [1], după care telespectatorii se împart în : copii pînă la 13 ani și persoane peste 55 ani, care acceptă totul ; tineri între 13-19 ani — protestatarii, care critică mai toate emisiunile ; adulții între 20-50 de ani — acomodații, care selecționează emisiunile potrivit intereselor lor.

Într-adevăr și investigațiile noastre au confirmat că cei mai fervenți telespectatori sînt copiii între 11-14 ani, care-și dedică cel puțin 2-3 ore zilnic emisiunilor de televiziune. De semnalat este și faptul că există un număr relativ mare de copii (5-6%) de această vîrstă, care, în timpul sărbătorilor, urmăresc întregul program (circa 5-7 ore), precum și copii care de 2-3 ori pe săptămînă vizionează toate emisiunile transmise.

Televizorul face parte din mijloacele audio-vizuale pe care progresul științei și tehnicii contemporane le-a pus la îndemîna omului. „Mijloacele audio-vizuale moderne au o forță de solicitare a atenției cum n-au avut-o cele din trecut. Ar fi o imensă greșeală să ignorăm acest fapt" [2].

Exploatînd avantajele oferite de mijloacele audio-vizuale moderne, specialiști din diferite țări au desfășurat o activitate deosebită de aplicare a televiziunii în domenii variate ale producției, științei și culturii. O experiență valoroasă s-a acumulat astfel

---

[1] G. Friedmann, *La télévision vécue*, 1964.

[2] Stanciu Stoian, *Didactica — domeniu de creație*, „Gazeta învățămîntului". 18.III.1966.

și în ceea ce privește introducerea televiziunii în învățămînt[3]. Conferințe, congrese și seminarii organizate la nivel național sau mondial au luat în dezbatere diverse probleme ridicate de televiziunea școlară și de influența televiziunii asupra tineretului școlar. Așa, de pildă, s-a discutat mult despre principiile emisiunilor televizate, precum și despre raportul dintre televiziune și alte mijloace de difuzare în masă — radio-ul, cinematograful, presa, cartea. Puncte de vedere interesante în această privință au exprimat în diferite articole și studii mulți pedagogi cunoscuți printre care Maurice Debésse, Henry Dieuzeide, H. Gratiot — Alphandery, Hilde Himmceweit, Giovanni Calo, Evelina Tarroni și alții.

Televiziunea școlară și educativă a dobîndit deja în unele țări ca S.U.A, Franța, U.R.S.S. etc. o amploare însemnată, atît în ce privește stațiile de transmisie, cît și referitor la dotarea instituțiilor de învățămînt cu aparate. În multe părți s-a dezvoltat televiziunea școlară (Teleșcoala) cu program destinat cursului elementar, liceului, universităților. În această direcție, s-au studiat probleme privind durata emisiunilor, comentariul și nivelul de prezentare, raportul între programele școlare și programele de televiziune, alcătuirea orarului școlar ș.a. De asemenea, rezultate interesante s-au obținut în ce privește televiziunea și învățarea diferitelor discipline (matematică, fizică, chimie, limbi străine, literatură, muzică etc.).

Un instrument pedagogic original îl constituie utilizarea televiziunii cu circuit închis, organizată în interiorul unor instituții de învățămînt cu scopul asigurării unei mai bune prezentări a materiei de studiu tuturor elevilor (studenților) care parcurg o anumită temă.

Cercetări și experiențe diverse au conturat și un alt domeniu de preocupări — acela al rolului televiziunii în educația adulților. În acest sens, ne gîndim atît la latura completării cunoștințelor, la ridicarea nivelului general de cultură al adulților, cît și la educația populară, de masă, realizată cu ajutorul televiziunii. Și în această direcție s-a scris mult. Citățm studiile elaborate de H. Cassirer, J. Dumazedier și alții.

La diferitele manifestări științifice, precum și în paginile unor periodice de specialitate s-au prezentat și publicat lucrări rezultate în urma unor cercetări speciale cu privire la perceperea selectivă și televiziunea, la interesele copiilor și emisiunile televizate, la influența filmelor de aventuri transmise la televizor asupra copiilor, la mediul familial și comentarea colectivă a emisiunilor și altele.

Putem spune că bibliografia în problemele televiziunii și a repercusiunilor ei asupra tineretului este destul de bogată. Numai cercetarea unor lucrări mai ample ridică în fața oricărui pedagog contemporan nenumărate probleme. Tratînd un aspect sau altul, aceste lucrări scot în genere în evidență faptul că televiziunea exercită asupra tineretului școlar o influență însemnată atît direct, prin conținutul de idei și de fapte transmise, cît și indirect, prin repercusiunile asupra organismului și capacităților psihice pe care le au astfel de vizionări de durată, în care sînt

[3] Vezi în acest sens: Cassirer Henry, *La télévision et l'enseignement*, Paris, UNESCO, 1961 ; A. M. Ghelmont, D. I. Poltarak, *Televidenie v școlnom obrazovanii*, A.P.N., R.S.F.S.R., Moscova, 1963 ; Edward Fleming, *Televizja w nauczami i wichowanii*, Warsawa, 1963 ; Jadwiga Komorowska, *Televiziunea în viața copiilor*, „Enfance" nr. 2-3/1964 ; B. T. Rujeinikov, *Televidenie i ego primenenie v ucebnih țeliah*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 12/1961 ; Evelina Tarroni, *Ragazzi, radio e televisione*, Bologna, Giuseppe Malipiers, 1960 ; G. Mialaret, *Psihopedagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, Paris, 1964.

angajați la maximum analizatorii audio-vizuali, precum și atenția, gîndirea, afectivitatea. Televiziunea, pătrunzînd cu o rapiditate considerabilă nu numai în orașe, ci și în sate îndepărtate, este atît de intens acceptată de către copii și pentru că în fața micului ecran ei nu se mai simt spectatori, ci adeseori interlocutori, tăcuți, dar direct vizați. Din această realitate existentă decurge, după cum spune un autor francez în cartea sa *Televiziunea, progres sau decadență...*, imposibilitatea de a te sustrage televiziunii și necesitatea de a veghea asupra conținutului emisiunilor transmise [4]. Că problema nu este chiar atît de simplă o dovedesc discuțiile și pozițiile diferite ale cercetătorilor în ce privește influența televiziunii asupra copiilor. În acest sens, s-au conturat unele puncte de vedere, dintre care amintim:

a) Punctul de vedere realist, manifestat de pedagogi înaintați, conform căruia televizorul trebuie folosit rațional, judicios, potrivit cu vîrsta, cu programul copilului și ținînd seama de caracterul emisiunilor, fără a te plasa însă pe nici o extremitate.

b) Negativismul, părerea că televiziunea exercită o influență nefastă asupra tineretului și că, deci, acestuia trebuie să i se interzică vizionarea emisiunilor televizate.

c) Indiferentismul, atitudinea de ignorare a acestui mijloc de educație asupra tineretului, atitudine bazată pe convingerea că acțiunea televizorului joacă un rol oarecare, neînsemnat, asupra tinerelor generații.

d) Exagerarea efectului pozitiv se observă la o serie de cercetători foarte optimiști, care-și închipuie că o emisiune educativă sau mai multe determină imediat atitudini corespunzătoare din partea telespectatorului preadolescent. De fapt, în mod realist problema nu se pune numai sub aspectul a ceea ce face televiziunea cu copilul, ci și sub aspectul a ceea ce face copilul cu televizorul. [5] Mai mult decît atît, o serie de pedagogi au arătat că problema se pune mai ales în ce privește îndrumarea tineretului pentru folosirea justă a televizorului, în ce privește modul de utilizare cel mai eficient, metodica folosirii emisiunilor de televiziune în scopuri educative. Pe această linie se înscriu unele studii și articole publicate în presa noastră [6].

---

[4] André Diligent, *La télévision, progrès ou décadence*, Hachette, 1966.

[5] W. Schram, *Télévision in the lives of our children*, Standford University Press, 1961.

[6] Stanciu Stoian, *Capacitatea elevului contemporan*, „Gazeta învățămîntului". 3.VII.1966; Ion Berca, *Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966; Gheorghe Cristea, *Pregătirea viitorilor profesori pentru a folosi mijloacele audio-vizuale moderne în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1964; Ioan Giurgiu, *Televiziunea în ajutorul învățămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966; Ursula Schiopu, *Televizorul, componentă a mediului social modern*, „Scînteia", 22.VII. 1966; D. Todericiu, *Școala și micul ecran*, „Gazeta învățămîntului", 29.VII.1966; Gheorghe Tăranu, *Televizorul și educația maselor*, „Îndrumătorul cultural", nr. 1/1966.

Situîndu-ne pe poziții realiste, ne-am propus să întreprindem o cercetare privind influența televiziunii asupra elevilor preadolescenți. Aceasta s-a desfășurat în principal la Liceul nr. 38 din București și adiacent la Școala generală nr. 191 din București.

Ipoteza de la care am pornit s-a referit la faptul că fenomenul de creștere a ponderii influenței televiziunii asupra conduitei generale a tineretului școlar, în ansamblul factorilor care o determină, poate numai în anumite condiții să contribuie la sporirea eficienței muncii de educație. Pentru a stabili cadrul și sistemul acestor condiții, ne-am orientat spre investigarea a două domenii mari (de altfel strîns legate între ele), care au constituit conținutul obiectivelor noastre, și anume :

1. Influența televiziunii asupra capacității de muncă și intereselor de cunoaștere ale elevilor preadolescenți (raportul dintre oboseală și randamentul intelectual al elevilor telespectatori, gradul în care vizionarea emisiunilor televizate poate fi considerată odihnă activă ; contribuția televiziunii la procesul de cultivare și stabilizare a intereselor în rîndul tineretului școlar).

2. Influența televiziunii asupra conduitei generale a elevilor, cu accent pe conduita lor morală (ponderea televiziunii în ansamblul factorilor educativi exogeni care influențează dezvoltarea morală a preadolescentului ; măsura în care programele de televiziune se adresează diferitelor laturi ale personalității copiilor).

În etapa inițială a cercetării am căutat să constatăm stadiul concret al problemei. În acest scop am întreprins anchete printre elevi pentru a afla : timpul dedicat televizorului, emisiunea preferată, eroii și artiștii cei mai îndrăgiți, sugestiile copiilor cu privire la îmbunătățirea programelor de televiziune. Am făcut o anchetă printre cadrele didactice pentru a constata : gradul în care se resimte în procesul de învățămînt influența televiziunii, propuneri pentru organizarea unei televiziuni școlare (Teleșcoala), sugestii privind metodica folosirii televizorului în scopuri didactice. Am făcut și un sondaj printre părinți în scopul de a afla părerea lor referitoare la influența televiziunii asupra copiilor, sprijinul dat copiilor în selectarea emisiunilor și comentarea lor etc.

Observația s-a îndreptat asupra lecțiilor, pentru a vedea randamentul în muncă după vizionări de durată, precum și măsura în care elevii folosesc în explicații, completări, ilustrări, cunoștințele dobîndite cu ajutorul televiziunii, iar pe de altă parte, observația s-a concentrat asupra comportării, a relațiilor din colectiv, asupra jocurilor.

Convorbirile cu grupuri de elevi ne-au ajutat să aflăm păreri critice în legătură cu subiectul emisiunilor dedicate copiilor și tineretului, cu punerea în scenă, interpretarea, comentariul, valoarea imaginii și durata emisiunilor respective.

Analiza în cadrul unor ore de dirigenție a cîtorva emisiuni ne-a oferit prilejul să constatăm ce interese au copiii, motivarea declarațiilor cu privire la preferința unei emisiuni sau a alteia, raportul dintre timpul dedicat televizorului și cel prevăzut pentru alte activități — lectură, învățare, joc etc.

Metodica cercetării noastre aflate în curs de desfășurare se va îmbogăți în mod necesar, datorită nevoii de aprofundare și extindere a problemelor studiate.

Analiza materialului acumulat a reliefat o serie de aspecte interesante ; asupra unora dintre acestea ne vom opri în studiul de față. Astfel, în legătură cu obiectivul privind influența televiziunii asupra capacității de muncă și intereselor de cunoaștere ale elevilor au rezultat o serie de probleme. Capacitatea funcțională necesară procesului de asimilare în decursul învățării de către elevi suferă anumite modificări sub influența emisiunilor de televiziune. S-a constatat, de pildă, că vizionările de durată (peste două ore) lasă urme de oboseală în starea generală fizică și psihică a copiilor. În urma discuțiilor cu unii părinți, am conchis că aceasta se explică prin faptul că deși nu depune eforturi vizibile în timpul vizionării, organismul cheltuiește o parte de energie pentru a se menține într-o poziție relativ statică, pentru a păstra timp îndelungat atenția concentrată, pentru a înregistra vizual și auditiv cele transmise.

Spre ilustrare, citãm cîteva păreri : „Băiatul meu pierde mult din orele de somn, așteptînd anumite emisiuni, ceea ce face ca dimineața să se trezească foarte greu și deseori să întîrzie de la școală" (T. T., părintele unui elev din clasa a V-a) ; „Copilul nostru se plînge că-l ustură ochii, mai ales de un an încoace de cînd avem televizor" (N. S., tatăl unui elev din clasa a VI-a) : „Fetița mea stă mult la televizor și pentru că are și un frate mic, de un an, care doarme în camera vecină, ascultă transmisia la o sonoritate foarte scăzută. Aceasta o face să stea încordată" (mama unei eleve din clasa a VII-a) ; „De ce televiziunea programează după orele 21 emisiuni dorite de copii" ? (V. B., tatăl unui elev din clasa a VII-a).

Repercusiunile vizionărilor îndelungate se resimt mai ales la școală. Întrucît majoritatea elevilor din clasele V—VIII învață după-amiază ei stau la televizor după ce vin de la școală, iar dimineața dorm mai tîrziu, reducîndu-și astfel timpul destinat învățăturii. Prof. P. E. preciza că „regimul zilnic al elevilor este perturbat și că încercările de a lămuri pe micii telespectatori au rămas ineficiente". Un randament scăzut la lecție se constată în zilele de luni. Cu toate că vin la școală după o zi de odihnă, copiii sînt greu de mobilizat la lecție. Analiza datelor ne-a arătat că un procent de 20,5% din copii își consacră peste cinci ore televizorului în zilele de sărbătoare. Se știe că la începutul săptămînii curba de efort a elevului este ceva mai scăzută în comparație cu alte zile, tocmai din cauza impresiilor variate din ziua de odihnă. Dar, s-a constatat că la aceiași elevi curba de efort în ziua de luni era, în perioada cînd nu posedau televizor, mai mare decît în etapa de cînd au la domiciliu această distracție. De asemenea, s-au înregistrat la unii copii mai sensibili perturbări ale somnului de noapte, care se întrerupe în urma unor vise ce au loc sub influența anumitor emisiuni mai puternice, mai sugestive.

Toate aceste constatări ar putea duce la concluzia că trebuie să interzicem copiilor vizionarea emisiunilor de televiziune. Am procedat la o experiență cu cîțiva copii cărora li s-a interzis să vizioneze altceva în afara emisiunilor ce le sînt special dedicate. Am observat că această măsură a declanșat conflicte între părinți și copii, o stare de nervozitate în familie.

Cu două grupe de copii, din clasele a V-a am procedat însă altfel. Am stabilit de comun acord ce emisiuni — în afara celor ce le sînt lor dedicate — să vizioneze și cînd să-și facă temele date pentru acasă. În cazul acesta, rezultatul a fost mai bun, datorită și faptului că s-au putut satisface atît curiozitatea copiilor, cît și cerințele școlii. Această mică experiență ne conduce spre ideea că folosirea rațională a televizorului poate preveni oboseala copiilor și eventualele insuccese la învățătură.

În ce privește capacitatea funcțională a diferitelor procese psihice — gîndirea, memoria, atenția, afectivitatea etc. — se constată de asemenea unele modificări sub influența televiziunii. Acest capitol urmează însă a fi adîncit prin cercetări speciale.

Puterea de muncă a elevilor preadolescenți este un aspect complex asupra căruia acționează o multitudine de factori, printre care se numără și televiziunea. Desigur că nu putem fi de acord cu acei educatori despre care un autor spune că văd în televiziune „un factor de dezordine intelectuală și de lenevire mintală, un pericol pentru independența personalității..." [7] S-a emis părerea că televiziunea îndeamnă la pasivitate, că ea obișnuiește pe copil doar să înregistreze, nu să judece, să discearnă. În fond, nu există motive temeinice pentru a susține acest lucru. Dimpotrivă, se remarcă o mai mare activizare la lecție a copiilor care au văzut diverse emisiuni și care, pe baza acestora, pot aduce unele completări, precizări, pot da exemple și adînci anumite explicații. Emisiunile însoțite de comentarii se adresează direct telespectatorului și acesta se simte oarecum antrenat, vizat, în legătură cu cele transmise.

În general, se poate spune că televizorul este un mijloc excelent care asigură în condiții optime interacțiunea dintre cuvînt și intuiție și că, de aceea, cele văzute la televizor se întipăresc bine în mintea școlarilor. În urma unor discuții cu grupuri de elevi din clasele V—VIII, pe tema *În ce măsură ne ajută emisiunile de televiziune la lecții*, am desprins următoarele: emisiunile pentru tineretul școlar cu caracter mai accentuat instructiv-educativ — matematica distractivă, emisiunile de știință și tehnică, cele cu conținut de fizică, chimie, științe naturale etc. — sînt vizionate de un număr relativ mic de elevi; din celelalte emisiuni cu caracter instructiv cel mai mult sînt apreciate emisiunile *Teleglob*, *Teleenciclopedia*, *Întrebări la care s-a răspuns*, *întrebări la care nu s-a răspuns încă*. Acestea din urmă au furnizat copiilor cunoștințe și imagini din domeniul geografiei, literaturii și artei, dintre care unele au completat cunoștințele dobîndite prin lecții (de exemplu: Valea Nilului, orașul Tokio, din viața Vikingilor, sculpturilor lui Michelangelo etc.).

Emisiunile de știință pentru școlari sînt mai puțin vizionate atît pentru faptul că — fiind programate între orele 18—19 — nu pot fi urmărite, deoarece ei sînt reținuți la școală pentru diverse activități sau sînt în drum spre casă, cît și pentru faptul că au o formă de prezentare cam aridă, deseori semănînd prea mult cu lecțiile din clasă.

---

[7] Joseph Rovan, *Enciclopédie pratique de l'éducation en France*, cap. XLVII — *La télévision*, p. 1145, Paris, 1960.

Aceste constatări ridică problema dacă în prezent televiziunea noastră răspunde în suficientă măsură necesității de sprijinire a procesului de învățămînt cu emisiuni care să contribuie la însușirea mai eficientă a conținutului lecțiilor. Am putea spune că acest act se produce mai mult indirect, prin tangența unor emisiuni din programul pentru adulți cu cele învățate de elevi la școală.

În sfîrșit, ne vom opri asupra influenței televiziunii asupra intereselor de cunoaștere ale copiilor. În studiul întreprins, J. Komorowska [8] demonstrează că schimbarea adusă de televizor în viața familiei, ușurința recepționării impresiilor vizuale și speranța că programul următor va fi mai interesant, determină vizionări de durată, care influențează mai mult sau mai puțin interesele de cunoaștere ale copiilor exprimate în diverse activități. Astfel, se afirmă că cinematografului, radio-ului, timpului petrecut în aer liber, jocurilor individuale și colective, discuțiilor cu membrii familiei, temelor pentru acasă etc. li se consacră mai puțină vreme decît înainte de cumpărarea televizorului. Rămîn totuși ca preocupări constante : lectura, munca de utilitate socială.

Referitor la modificările survenite în sfera intereselor de cunoaștere ale elevilor există printre cercetătorii cunoscuți din alte țări (W. Schram, S. Ezratty și alții) și părerea că televiziunea, datorită conținutului și orientării dictate de mercantilismul electronic, nu a jucat încă rolul de „fereastră deschisă spre lume" și „nu ne-a dat pînă în prezent o generație mai bine informată, mai mult mînată de curiozitate". [9] Desigur că problema nu poate fi privită la noi sub acest aspect. Ea prezintă însă implicații pedagogice importante, care ne atrag atenția.

În ceea ce ne privește, susținem punctul de vedere exprimat de J. Komorowska cu precizarea că, de fapt, se limitează timpul pentru diverse activități și nu interesul de cunoaștere. Am putea spune chiar că acesta se amplifică și se diversifică sub acțiunea televiziunii, dovadă faptul că elevii au cunoștințe în domenii foarte variate : călătorii, filatelie, speologie, oceanografie, construcții, muzică, pictură etc. Este însă adevărat că o serie de activități prin care elevii luau direct contact cu realitatea — jocurile, discuțiile, studiul personal — suferă. Acest aspect trebuie să constituie o problemă pentru pedagogi, deoarece, oricît de bune ar fi cunoștințele dobîndite pe calea imaginii, tot mai temeinice și mai pline de învățăminte sînt cele obținute din propria experiență de viață. Situația ce se creează impune necesitatea de a îmbina diversele activități cu vizionarea emisiunilor televizate.

*

Mai vizibil și mai frecvent decît influența televiziunii asupra capacității de muncă a elevilor se remarcă urmările acesteia asupra *conduitei elevilor.*

---

[8] Jadwiga Komorowska, *Televiziunea în viața copiilor*, „Enfance", nr. 2—3/1964.

[9] S. Ezratty, *La télévision et la société*, „Impact", 15, nr. 3/1965, p. 165.

Dacă în țara noastră problema televiziunii școlare (Teleșcoala) se află încă în studiu, putem afirma că o experiență valoroasă s-a acumulat pe linia televiziunii cultural-educative dedicate tineretului. Și în alte țări se acordă multă atenție televiziunii cultural-educative, care are (față de televiziunea școlară) un plus de spontaneitate și autenticitate și este folosită în scopul educației populare.

Și în privința influenței televiziunii asupra conduitei morale există păreri diferite, de la negativismul categoric pînă la exagerarea efectului pozitiv. Ne vom referi în cele ce urmează la cîteva probleme rezultate din interpretarea datelor obținute în urma analizării în cadrul unor ore de dirigenție a cîtorva emisiuni, dintre care amintim : *Știți să desenați, copii ? Aventurile echipajului Val-Vîrtej, Cireșarii, Robin Hood* și altele.

a. Sentimentele și obișnuințele de conduită morală ale copiilor, care au evoluat sub influența televiziunii, se pot dezvolta fie în sens pozitiv, fie pe linie negativă, în funcție de conținutul emisiunii și de interpretarea ei. Am constatat, de pildă, că un ecou deosebit în rîndul elevilor preadolescenți găsesc telejurnalele pionierilor, ce redau fapte de viață ale copiilor, care, prin activitatea lor morală și practică, dovedesc dragoste de patrie, stimă și respect pentru oamenii muncii. Exemplul bun, autentic, are o mare forță de atracție și ajută la formarea în rîndul copiilor telespectatori a dorinței de a contribui și ei cu ceva la înfrumusețarea satelor și orașelor, la ocrotirea naturii, la amenajarea școlilor, a parcurilor, a terenurilor de joacă, la păstrarea în bune condiții a blocurilor în care locuiesc etc.

Emisiuni cum sînt *Monumente de piatră, Memoria caselor, Rapsozi populari, Pentru cei care n-au vizitat* etc., stimulează de asemenea dorința preadolescenților de a-și cunoaște patria, locurile și monumentele istorice, le întreține interesul pentru excursii și drumeție, exercită în general o influență pozitivă asupra copiilor.

Există însă și emisiuni care, fiind foarte apreciate de copii, nu au întotdeauna urmări dintre cele mai dorite. Este, de pildă, arhicunoscut succesul de public al filmului serial *Sfîntul* transmis de televiziunea noastră. Se știe de asemenea că, deși programat de regulă în jurul orei 22, tocmai pentru a nu fi vizionat decît de adulți, el este văzut de foarte mulți copii, care așteaptă această oră cu răbdare, pentru a vedea ceva interesant. În timpul unei anchete efectuate cu 320 elevi și eleve între 11—14 ani, peste 90% au afirmat că emisiunea lor preferată este „Sfîntul" și că artistul lor preferat este Roger Moore. De la această constatare am mers mai departe și am observat că ceea ce îi atrage pe copii la acest film este atît ideea umanistă pe care o promovează — ocrotirea și apărarea dreptății și a celor mai slabi — cît și acțiunea de obicei condensată, palpitantă și întotdeauna rezolvată prin intervenția interpretului principal. Practic, în conduita elevilor (băieți) am constatat o predilecție pentru lupte cu cei cu care sînt în conflict, convinși în mod greșit că dreptatea se poate face numai în felul acesta.

Ceea ce apare mai pregnant este faptul că în lipsa unui comentariu critic al acestui serial preadolescenții pot rămîne cu impresia necesității aplicării violenței în viața de toate zilele. Numai 5,8% din elevii

anchetați au sesizat că întîmplările din acest film se petrec într-o altă societate, în alte condiții sociale. Multor copii însă le place să se compare cu eroul principal, la care inteligența, politețea și curtenia se îmbină cu forța fizică.

În urma discuțiilor noastre cu elevii, am constatat că adeseori motivarea faptului pentru care preferă „Sfîntul" rămîne la aspecte exterioare, necritice: „Prefer filmul „Sfîntul" fiindcă eroul principal e viteaz, știe să se bată" (B. D. clasa a V-a); „Îmi place „Sfîntul" pentru că apare tocmai atunci cînd e nevoie" (elevul S.P., clasa a V-a); „Admir „Sfîntul", pentru că știe să apere pe femeile slabe, amenințate de dușmani și pentru că e frumos!" (eleva N I., clasa a VII-a).

Investigațiile făcute conduc către ideea că prezentarea constantă a actelor de violență publicului larg telespectator, cu toate că nu constituie un izvor direct de îndemnuri agresive, reprezintă totuși o cale de influențare negativă a copiilor. De aceea, se impune comentariul critic al emisiunilor cu astfel de caracter, interpretarea cu ajutorul adulților a subiectelor de acest gen.

b. Dezvoltarea imaginației sub influența elementului fantastic și real este o problemă cu multe implicații psihologice și pedagogice. În contextul tematicii cercetării de față, ea apare vizibil pe două planuri: acela al gîndirii și limbaju'ui și acela al jocului. Personaje de basm transpuse pe micul ecran mențin atenția și interesul copiilor și-i impresionează încă destul de mult. Uneori, asemenea personaje îi și sperie puțin, dar acest lucru le place, pentru că știu că, de fapt, dincolo de modul fantastic de exprimare se operează cu idei și noțiuni morale din lumea oamenilor. La vîrsta preadolescenței se constată, încă, un interes stabil pentru astfel de emisiuni, care, însă, spre deosebire de interesul copiilor din primele clase, este însoțit de conștiința formei fantastice pe care o uzităm pentru redarea unei idei și de un discernămînt critic.

Episoadele și faptele de viață construite cu elemente reale au însă răsunet mai mare în mintea și inima elevului preadolescent. Așa, de pildă, peripețiile Cireșarilor, lui C. Chiriță sînt foarte aproape de gustul elevilor. Transpunerea cărții pe micul ecran nu s-a bucurat însă de prea multe aprecieri. Din discuțiile avute rezultă că la slaba calitate a emisiunii au concurat lipsa de experiență a interpreților, montajul sărăcăcios, scenariul nu prea reușit. Cu toate acestea, am observat că faptele ca atare din romanul (filmul) citat au influențat imaginația copiilor, mai a'es în ce privește jocul. Din mărturiile subiecților rezultă această influență în unele jocuri-acțiuni la care au luat parte în timpul vacanței, ca de exemplu: paza voluntară a unor obiective de pe șantierul de construcții de locuințe, observarea sistematică a turismelor parcate în jurul blocurilor, pentru a nu fi deteriorate de eventuali răufăcători sau în timpul jocurilor de fotbal, urmărirea „în secret" a celor care în timpul petrecut în tabere se purtau neglijent cu avutul obștesc (veselă, material sportiv, plantații, monumente ale naturii etc.). La baza tuturor acestor acțiuni-jocuri a stat ideea de vigilență, de apărare a bunului public, atît de apreciată de ei în cartea lui C. Chiriță.

Dar, pe lîngă asemenea jocuri cu caracter educativ, uneori imaginația se transpune în jocuri cu urmări mai puțin dorite. Sub influența ideii de pasager clandestin s-au cunoscut cazuri de copii (ce-i drept puțini la număr) care au întreprins călătorii pe trasee mai lungi sau mai scurte în mod clandestin, căutînd să traducă într-un fel în viață roadele imaginației. Rezultă de aici necesitatea studierii procesului de evoluție a imaginației, educării acestui proces cu mijloace specifice.

Dacă în jocuri influența televiziunii asupra imaginației copiilor se constată în mod evident, trebuie să spunem că această influență are ecouri pronunțate și în modul de a gîndi al preadolescenților. Acest lucru se observă de obicei în scris, în compunerile pe o temă dată în jurul căreia elevii țes întîmplări imaginare, pe care caută să le redea prin figuri de stil, într-un mod plastic de exprimare.

c. Spiritul de aventură, gustul pentru peripeții interesante, neobișnuite, pentru fapte frumoase, eroice — specifice preadolescenților — se află mult sub influența televiziunii.

Căutînd să explicăm succesul emisiunii *Aventurile echipajului Val-Vîrtej*, elevii ne-au spus că le-a plăcut, „pentru că, pe lîngă cunoștințe, locuri și obiceiuri interesante, echipajul trecea prin întîmplări neobișnuite" (eleva C. B., clasa a VI-a); „fiindcă peripețiile «bătrînei carapace» ne purtau în alte epoci și în mijlocul unor popoare mai puțin cunoscute" (elevul B. G., clasa a VIII-a); „Val-Vîrtej este viteaz, înțelept, face dreptate — iată pentru ce îl iubesc" (elevul B. I., clasa a V-a).

La vremea respectivă, acestei emisiuni i s-au adus și anumite critici, mai ales în perioada de sfîrșit, cînd în locul unui film de aventuri de respirație largă emisiunea dobîndise mai mult un caracter de film polițist. Pe baza experienței acestei emisiuni, putem să tragem unele învățăminte referitoare la: a) alegerea unui colectiv de interpreți valoroși, din care să facă parte, pe lîngă artiști cunoscuți elevi talentați și copii; b) realizarea de scenarii după romane de aventuri izbutite, în care idei valoroase și cunoștințe interesante sînt redate atrăgător, în maniera genului de scrieri științifico-fantastice.

La vîrsta preadolescenței, un ecou puternic găsesc și întîmplările istorice cu eroi legendari, cum sînt Robin Hood, sau Wilhelm Tell. Emisiunea Robin Hood atrage prin ideea profund omenească pe care o promovă: patriotismul, dragostea pentru popor, lupta pentru apărarea drepturilor poporului.

Spicuim cîteva aprecieri ale elevilor cu care am discutat: „Robin Hood este viteaz, frumos și drept" (N. C., clasa a V-a); „Lupta lui Robin Hood nu este un fenomen izolat. Asemenea cete de haiduci, care luptau pentru apărarea drepturilor celor săraci, au existat și pe pămînturile patriei noastre" (B. M., clasa a VIII-a); „Îndeosebi apreciez îndemînarea de arcaș a lui Robin" (T. P., clasa a VI-a).

În discuțiile lor, copiii, în special, băieții, pomenesc adesea pe eroii acestei emisiuni, îi compară cu modul cum sînt prezentați ei în carte și le interpretează just faptele. Influența acestei emisiuni s-a resimțit pe o scară largă în jocurile copiilor.

Încercări de a construi arcuri și săgeți, exerciții de tragere la țintă, jocuri cu arcași, sînt frecvent întîlnite în preocupările copiilor mai mici, care au copiat îndeosebi acest aspect exterior al formei de luptă. Preadolescenții se arată ceva mai puțin preocupați de modalitatea luptei și sînt mai mult înclinați către fondul problemei. Așa, de pildă, elevul G. dintr-o clasă a VIII-a și-a propus ca în relațiile lui cu colegii din clasă și din școală să fie un fel de Robin Hood. Fiind bine dezvoltat fizicește și destul de perspicace, a început să facă dreptate în micile neînțelegeri dintre copii, plasîndu-se totodată pe poziția de apărător al celor mai mici și mai slabi. Cu timpul, el a început să fie recunoscut în mod tacit ca un bun judecător, la care „împricinații" alergau deseori după dreptate.

Emisiunea citată are un profund caracter educativ, fără a fi supărător didacticistă. Ea satisface spiritul de aventură al copiilor, le oferă un exemplu pozitiv, le stimulează sentimente morale. O astfel de emisiune din istoria patriei noastre atît de bogată în fapte eroice ar fi de dorit să se realizeze cît mai curînd.

Dar gustul și spiritul de aventură al preadolescenților sînt întreținute și prin producții la care, ca educatori, nu putem subscrie. De pildă, filmul transmis în decursul acestui an cu titlul *E păcat să fie așa!* nu orientează decît extrem de vag poziția telespectatorului față de conținutul prezentat. Difuzarea în masă a unor metode ingenioase de furt, prezentarea unei familii în care toți membrii colectivului familial — de la mic la mare — fură, nu pot căpăta aprobarea părinților, a educatorilor. Chiar dacă acest film s-a difuzat în afara programului pentru copii și tineret, el a fost vizionat de copii, discutat.

*

Problema influenței televiziunii asupra copiilor preadolescenți are multe implicații, atît pe plan intelectual, cît și în sfera afectivității. Ea necesită un studiu aprofundat, în vederea organizării mai bune a acestei influențe. Totuși, chiar în această etapă, se conturează cîteva direcții care trebuie să stea în fața tuturor celor interesați de educația tineretului.

Comitetul de radioteleviziune, în colaborare cu organele de învățămînt corespunzătoare, ar fi necesar să urgenteze organizarea emisiunei *Telescoala*, să examineze îndeaproape această problemă și să găsească modalități de rezolvare a ei. Experiența din alte țări, precum și realizările noastre de pînă acum sînt importante izvoare de sugestii în acest sens.

Cadrele didactice au și în prezent datoria de a recomanda emisiuni ce vin să completeze cunoștințele elevilor, să le lărgească orizontul de cultură generală, să contribuie la educația lor multilaterală. Unele observații și comentarii asupra emisiunilor văzute de copii pot să orienteze procesul de interpretare a faptelor și ideilor promovate în emisiunile de televiziune.

Organizațiile de copii și tineret din școli pot discuta pe marginea emisiunilor preferate, pot organiza întîlniri cu actori prezenți la tele-

viziune, pot mai ales stimula activitatea creatoare a copiilor, îndemnîndu-i să participe la concursuri, emisiuni, poșta televiziunii pentru cei mici.

Familia, în mediul căreia se realizează cel mai frecvent vizionarea emisiunilor de televiziune, are un rol important în îndrumarea copiilor pentru a selecta programe adecvate, pentru a nu abuza de televizor, pentru a înțelege sensul real al faptelor prezentate.

Sarcinile ce revin tuturor acestor factori se vor înmulți o dată cu organizarea televiziunii școlare. Un lucru rămîne însă cert : numai unitatea de acțiune și vederi a tuturor factorilor educativi poate dirija în sens pozitiv influența televiziunii asupra tineretului școlar.

ТЕЛЕВИДЕНИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА УЧАЩИХСЯ

(Резюме)

В первой части очерка, используя данные литературы по специальности, автор указывает на главнейшие направления педагогических исследований в этой области (установление принципов телепередач для учащихся, соотношение между телевидением и другими факторами распространения культуры, успехи школьного телевидения и др.).

Во второй части описывается исследование на тему «Телевидение и воспитание», которое проводится в настоящее время ; уточняются целевые установки, относящиеся к : а) влиянию телевидения на работоспособность и познавательные интересы учащихся ; б) влиянию телевидения на общее поведение учащихся. Данные первого разведывательного исследования выдвигают ряд вопросов, обсужденных в настоящем очерке : длительность просмотра и ее влияние на функциональные способности учащихся ; отбор передач и критерии отбора ; вклад телепередач для молодежи в углубление знаний, полученных в школе ; влияние этих же передач на развитие познавательных интересов.

На основании данных, полученных в результате конкретного школьного исследования, автор указывает на то, что телевидение влияет на чувства и привычки учащихся, на развитие воображения, склонности к подвигам.

В заключительной части вносятся ценные предложения, касающиеся разных факторов воспитания школьной молодежи.

LA TÉLÉVISION ET SON INFLUENCE SUR LA JEUNESSE SCOLAIRE

(Résumé)

L'étude débute par une introduction qui présente brièvement le problème tel qu'il se reflète dans la littérature de spécialité roumaine et étrangère et souligne les principales directions de la recherche pédagogique dans ce domaine, à savoir : les principes qui sont à la base des programmes télévisés destinés aux élèves, le rapport entre la télévision et les autres facteurs de diffusion de la culture dans les masses, les progrès de la télévision scolaire, la télépédagogie des adultes etc.

Ensuite, l'on présente la recherche sur la „Télévision et l'éducation" à laquelle l'auteur travaille et l'on précise les directions principales qu'il poursuit et qui se rapportent à l'intluence de la télévision sur les capacités de travail ainsi que sur la conduite générale des élèves, insistant sur le côté moral. Les investigations initiales entreprises posent une série de problèmes que l'auteur met en discussion, à savoir: la durée du programme télévisé et ses répercussions sur les capacités fonctionnelles d'apprentissage, les critères de la sélection des émissions, l'apport des

programmes destinés à la jeunesse en vue de l'approfondissement des connaissances acquises à l'école de même que le développement des intérêts intellectuels. En ce qui concerne les modifications survenues dans la conduite morale des élèves, l'auteur, s'appuyant sur l'étude concrète effectuée dans l'école, se rapporte à l'influence de la télévision sur les sentiments et le comportement des élèves, sur le développement de l'imagination, de l'esprit d'aventure et du goût pour les faits héroïques spécifiques à la préadolescence.

A la fin, l'auteur suggère certaines recommandations visant les divers facteurs qui agissent dans l'éducation de la jeunesse scolaire.

TELEVISION, ITS INFLUENCE ON THE SCHOOL YOUTH

(Abstract)

Following a presentation of scientific opinion, at home and abroad, on children TV programs, TV and other factors of mass culture dissemination, the progress of school TV, new trends in TV adult education, etc,., the article spotlights a research in "TV and Education", now under way, aimed at showing the influence of TV on the pupils' capacity for work and motivation for knowledge, and on the pupils' general behaviour, and especially moral. The author details the following chapters: the length of programs and its repercussions on the pupils' functional capacity for work; criteria for selecting TV programs; TV as an aid to education in school, and a motivation for knowledge; TV and the pupils' moral behaviour, the development of imagination, spirit of adventure and taste for heroic deeds, specific to pre-adolescence, etc. The article also makes some suggestions in the area.

Date cu privire la corelaţia educaţiei fizice cu celelalte discipline şcolare

Conf. dr. GH. T. DUMITRESCU şi
GEORGETA CHIRIŢĂ
cercetător ştiinţific principal

Dezvoltarea multilaterală a elevilor se realizează prin influenţa corelativă exercitată asupra lor de toate disciplinele cuprinse în planul de învăţămînt. Prin asigurarea de corelaţii între cunoştinţe şi priceperi în cadrul tratării didactice a disciplinelor ştiinţifice se realizează în mintea fiecăruia şi formarea unei imagini, unei concepţii unitare despre lume şi viaţă. Legea dialectică a interdependenţei dintre fenomene determină şi interdependenţa între cunoştinţe ca reflectare a lumii. Pe această bază, corelaţiile dintre cunoştinţe, priceperi şi deprinderi fac ca întregul conţinut instructiv să devină un real sistem logic.

Este fapt intuit că, în general, prin mai multe sau mai puţine elemente de conţinut, diferitele discipline se întrepătrund. De aceea, cerinţa privitoare la stabilirea şi întărirea de corelaţii între discipline apare ca posibilă, deoarece în procesul didactic ele se pot sprijini reciproc, uşurîndu-se astfel şi asimilarea lor de către elevi. Pentru toate acestea s-a formulat principiul corelaţiei ca îndrumător în procesul instructiv-educativ. Posibilitatea realizării acestor corelaţii are neîndoios şi o bază psihologică. Legea unităţii funcţionale a conştiinţei fiecărui elev constituie această bază.

Trebuie să se ţină seama şi de faptul că realizarea şi consistenţa acestor corelaţii nu depind numai de acest fond logic general. În procesul instructiv-educativ, ele depind şi de alţi factori ca, spre exemplu, aptitudinile elevilor, influenţa profesorilor, metodele şi materialele folosite, influenţa mediului, a anumitor factori culturali etc. Datorită acestor factori, apare o întreagă variabilitate structurală a corelaţiilor, care poate fi apreciată cantitativ şi calitativ. Pot să existe astfel grade diferite de corelaţie între disciplinele instructiv-educative.

Utilitatea cunoaşterii structurii acestor corelaţii şi a gradului de interinfluenţă între discipline reiese din plin, desigur, din cele discutate mai sus. Se impune, aşadar, ca această corelaţie (interinfluenţă) dintre discipline să fie cît mai bine determinată şi dirijată, ţinînd seama de caracterul ei variabil, în funcţie de atîţia factori. Determinarea ei se poate face foarte temeinic, în mod matematic, prin folosirea instrumentelor metodei statistice.

În studiul de faţă, se oglindesc rezultatele unor cercetări care au urmărit variabilitatea corelaţiei, a interinfluenţei între educaţia fizică şi celelalte obiecte de învăţămînt la cîteva clase I—IV de la Şcoala generală nr. 166 din Bucureşti, în anul şcolar 1964—1965. Care au fost efectivele de elevi ? La două clase I (A şi B) au fost 79 elevi ; la două

clase a II-a (A și B) au fost 72; la două clase a III-a 74; la alte două clase a IV-a, 71 (în total, 297 elevi).

Studii privind aspecte corelative ale educației fizice cu celelalte obiecte de învățămînt, propriu-zis, nu există. Chiar atunci cînd s-a cercetat corelația între aptitudinile elevilor, cele fizice nu au fost privite prin funcția lor specifică.

În cercetarea despre ale cărei rezultate relatăm, s-au luat ca bază notele obținute de elevi și eleve în anul școlar respectiv, la toate obiectele de învățămînt. Desigur că se poate ridica problema dacă „notele", „mediile" obținute de elevi pot fi socotite ca valori demne de luat în considerare pentru stabilirea corelației menționate. Fără îndoială că „notele" nu constituie valori absolute. Deși profesorii se silesc să aprecieze cît mai exact, prin mijloacele de azi, cantitatea, calitatea cunoștințelor, nivelul de pregătire al elevilor, se știe că totuși rămîne un grad mare de subiectivitate. Pentru reducerea acestui cît de „relativitate", de „subiectivism" în fixarea notelor se folosesc diferite mijloace pedagogice ca, spre exemplu, verificarea repetată în condiții variate a cunoștințelor, a priceperilor și deprinderilor. De altfel, este cunoscut faptul că în domeniul pedagogic nu se poate lucra cu valori absolute. Se înțelege însă că nu poate fi desconsiderată cu totul valoarea „notelor", a „mediilor" date de învățători și profesori. În condițiile grijei de a le reduce cît mai mult relativitatea, ele oglindesc realmente aprecieri întemeiate, demne de luat în seamă. Profesorul de educație fizică, ca și ceilalți profesori, cînd fixează „nota", apreciază cu toată grija nivelul dezvoltării elevilor, înțelegînd că în dezvoltare sînt implicate cunoștințele, priceperile, deprinderile motrice. Se poate spune că el are mai multe posibilități, mai bune mijloace — cum sînt bunăoară sistemele de măsurare pe bază de „norme" cu caracter numeric precis pe care trebuie să le treacă elevii — ca să dea notărilor sale semnificație cît mai obiectivă.

Pe temeiul acestor considerații asupra valorii „notelor" obținute de elevi, am socotit că se poate întreprinde un prim studiu urmărind determinarea variabilității corelației dintre educația fizică și celelalte obiecte de învățămînt. Cercetarea nu s-a redus însă numai la culegerea și prelucrarea „notelor" din cataloage. Ea s-a întregit și cu alte măsuri. S-a ținut un contact strîns cu cadrele didactice respective, avizîndu-le asupra scopului cercetării și invitîndu-le să acorde toată atenția corectei notări a elevilor. S-au făcut asistențe la lecții, s-au cules observații, s-au făcut verificări și corectări de note. Prin toate s-a urmărit permanent sporirea valorii „notelor" ca expresii ale gradului de dezvoltare a elevilor sub influența și interinfluența tuturor obiectelor de învățămînt.

Prelucrarea datelor culese și determinarea variabilității corelației s-au făcut, așa cum deja s-a spus, cu ajutorul metodei statistice. În felul acesta, s-a ajuns la o serie de indici și coeficienți de corelație.

S-a urmărit identificarea gradului de corelație între educația fizică și fiecare obiect aparte, întîi pe planul colectivelor (al claselor școlare, al vîrstelor și al sexelor). S-a urmărit apoi identificarea gradului de corelativitate pe planul dezvoltării individuale a elevilor, intenționînd și determinarea unei tipologii a lor, din acest punct de vedere.

Prelucrarea datelor numerice s-a efectuat în felul următor : s-au alcătuit tabele speciale de corelație pe clase în care au fost culese notele elevilor la educația fizică și celelalte obiecte ; s-a calculat apoi media (aritmetică) a notelor obținute de toți elevii fiecărei clase la educația fizică și la fiecare dintre celelalte obiecte de învățământ, în felul acesta fiecare obiect de studiu ajungînd să fie reprezentat pe clase, pe vîrste, pe sexe, printr-o notă medie. Au fost grupate, după aceea, obiectele de învățământ după gradul de participare la principalele laturi ale educației : educația intelectuală, educația tehnică (politehnică), educația morală, educația estetică, educația fizică ; s-a calculat pe planul clasei (vîrstei, sexului) o medie aritmetică a fiecărui grup de discipline ce servesc pe fiecare dintre aceste laturi. Comparîndu-se media educației fizice cu media fiecăreia din celelalte laturi ale educației integrale, s-a stabilit un anumit indice. S-a calculat o notă medie (aritmetică) pe clase a tuturor mediilor generale ale elevilor, la finele anului ; această medie a mediilor tuturor obiectelor de învățământ s-a comparat cu media pe clasă a educației fizice și s-a apreciat că pe acest plan general poate fi determinat un anumit aspect al poziției pe care o poate avea educația fizică față de celelalte discipline privite global (această apreciere este necesară deoarece educația fizică, ocupîndu-se de corp ca jumătate a ființei, poate fi socotită că își împarte cu celelalte obiecte de învățământ contribuția în formarea omului, îndeosebi la vîrsta școlarilor mici). S-au comparat apoi între ei indicii, coeficienții obținuți și s-a alcătuit o scară a lor, spre a scoate în evidență gradul de corelație a educației fizice cu celelalte obiecte de învățământ. În fine, s-au calculat o serie de coeficienți și pe planul individual, comparîndu-se nota de la educația fizică a fiecărui elev cu notele pe care le-a obținut la restul obiectelor de învățământ.

Tabelul nr. 1 reprezintă mediile pe clase (vîrste) și pe discipline școlare la finele anului școlar.

Tabelul nr. 1

Clasa	Educația fizică	Limba română	Matematica	Istoria	Geografia	Științele naturale	Lucrările manuale	Desenul	Caligrafia	Muzica	Purtarea
I	8,65	7,90	7,80				8,15	8,35		9	9,95
II	8,80	8,49	8				8,90	8,60	8,45	8,60	9,85
III	8,70	7,65	7,60		7,20		8	7,90	8,40	8,30	9,85
IV	9,50	7,80	7,95	8,65	7,60	8	8,50	8,50	8,60	8,60	9,90

În acest tabel, se observă că „media notelor" pe clase (coloana verticală) la educația fizică se menține apropiată (ridicîndu-se doar la o clasă a IV-a). Se mai poate observa aci pe planul efectivului claselor că această medie apare aproximativ la aceeași înălțime cu mediile de

la o serie de obiecte, ca : istoria (la cl. a IV-a), lucrări manuale, desen, muzică, între ele fiind diferențe doar de sutimi. Se poate aprecia deci că prin compararea acestor medii ies în evidență anumite grade de corelație, marcate de anumiți indici diferențiali, de care trebuie să se țină seama.

În tabelul nr. 2 sînt prezentate — pentru comparare — mediile de la educația fizică și mediile pe grupurile : a) educația intelectuală (limba română, matematica, istoria, geografia, științele naturale) ; b) educația tehnică (lucrările de atelier) ; c) educația estetică (muzica, desenul caligrafia) și c) educația morală (nota de la purtare) — privită ca o apreciere a întregului comportament etic al elevilor.

Tabelul nr. 2

Clasa	Educația fizică, media pe clase	Educația intelectuală		Educația tehnică		Educația estetică		Educația morală	
		Media	Diferența față de educația fizică	Media	Diferența	Media	Diferența	Media	Diferența
I	8,65	7,84	—0,81	8,15	—0,50	8,68	+0,03	9,95	+1,30
II	8,80	8,24	—0,56	8,90	+0,10	8,55	—0,25	9,85	+1,05
III	8,70	7,48	—1.22	8	—0,70	8,20	—0,50	9,85	+1,15
IV	9,50	8	—1,50	8,50	—1	8,57	—0,93	9,88	+0,38

Așa cum se observă, poziția educației fizice apare dominantă, îndeosebi față de complexul educației intelectuale. De altfel, așa trebuie să fie realmente, deoarece ontogenetic creșterea fizică la această vîrstă are rol fundamental. Dacă media ei ar fi mai mică, atunci înseamnă că întreaga dezvoltare ar fi deficitară. Normal, deci, nota educației fizice trebuie să arate permanent că și educația intelectuală are un sprijin puternic în însuși organismul elevilor. Aceasta constituie de fapt chiar adevărata semnificație a legăturii dintre educația fizică și cea intelectuală.

În tabel, poziția superioară, reprezentată numeric, a educației fizice se explică și prin aceea că media complexului intelectual s-a realizat prin împărțirea la numărul componentelor lui. Totuși, în orice caz, concluzia îndrumătoare nu poate fi decît aceea că gradul de corelație apare cu atît mai mare, cu cît între cele două laturi ce se compară va exista numeric o diferență mai mică. În acest sens, din acest tablou apar diferențe relativ mici între media educației fizice și celelalte laturi ale educației. Aceasta indică, desigur, faptul că între ele se află un proces de interinfluență destul de intens.

În tabelul nr. 3 se prezintă comparativ indicii diferențiali dintre media educației fizice și media mediilor tuturor obiectelor de învățămînt pe planul fiecărei clase. În calcularea mediei mediilor a intrat și edu-

cația fizică. S-a procedat astfel, deoarece media mediilor a fost concepută ca expresie valorică a dezvoltării multilaterale a elevilor, din care valoarea educației fizice nu poate lipsi.

Tabelul nr. 3

Clasele	Educația fizică	Media mediilor pe clase	Diferența dintre ele
I	8,65	8,54	+0,11
II	8,80	8,70	+0,10
III	8,70	8,17	+0,53
IV	9,50	8,50	+1,00

Se observă și în acest tabel că media poziției educației fizice este superioară mediei generale a tuturor disciplinelor. Diferențele numerice sînt însă așa de mici, încît nu ne împiedică să concludem că între educația fizică și celelalte discipline există o reală interinfluențare.

Se poate spune că, în mod specific, aceste diferențe constituie adevărați indici privind cultura și dezvoltarea armonioasă a elevilor. Cu cît diferența este mai mică, cu atît nivelul dezvoltării armonioase este mai bun, mai evident pe planul fiecărei clase.

Cu verificarea și, totodată, cu o mai multă adîncire a studiului gradelor și tipurilor acestei corelativități, privite drept rezultat al influențelor instructiv-educative, s-a trecut și la calcularea unor coeficienți pe baza unor metode consacrate în determinarea statistică a corelațiilor. Au fost folosite astfel „metoda rangurilor" (a lui Spearman) și așa-numita „metodă a produselor" (a lui Bravais-Pearson).

Iată, exemplificativ, un tabel de stabilire a corelației dintre educația fizică și matematică (aceasta din urmă fiind apreciată că deține rolul principal în educația intelectuală la această vîrstă). Coeficientul s-a calculat pe baza notelor obținute de elevii clasei a III-a, după formula Spearman (a metodei rangurilor)*. Se știe că după această formulă este vorba de corelație perfectă, atunci cînd coeficientul este „1".

Coeficientul de corelație între educația fizică și matematică — pe efectivul claselor — este : la clasa I 0,98, la clasa a II-a 0,97, la clasa a III-a 0,98 și la clasa a IV-a 0,90.

După cum se observă, coeficienții obținuți între aceste discipline, la aceste clase evoluează sub „1", cu sensul de a se depărta, ca și cum

* Formula lui Spearman este: Coeficient $P=1-\frac{6\Sigma d^2}{n(h^2-1)}$. Aci, 6 = constantă; Σ = suma diferențelor dintre ranguri ridicate la patrat; d^2 = diferențele de rang; n = numărul total al rangurilor comparate, iar 1 = coeficientul principal extrem.

disciplinele ar arăta tendința de a deveni valori independente, mai ales după indicele diferențial. Se pare că tendința aceasta își menține frecvența cu cît se merge mai sus pe scara vîrstei și culturii. Fenomenul merită o cercetare mai stăruitoare. Oricum, el nu trebuie interpretat cu grabă ca paradoxal sau inexact, deoarece apare în concordanță cu aspectele dezvoltării organismului psihofizic uman. În complexul ei, dezvoltarea aceasta, privită multilateral, trebuie să apară mai armonioasă pînă la epoca maturizării, fiindcă după aceea valorile cultural-educative treptat tind a se autonomiza din ce în ce mai mult, pînă la specializarea profesională, care în cele din urmă ajunge dominantă.

După „metoda produselor" (Bravais-Pearson), coeficienții se mențin destul de apropiați de cei obținuți prin metoda anterioară. Succesiunea lor pe clase (între aceleași discipline) este astfel: la clasa I, coeficientul este de 0,96; la clasa a II-a apare de 0,94; la clasa a III-a de 0,96 iar la clasa a IV-a de 0,81. După această metodă, se observă fenomenul discutat mai sus. Apropierea aceasta a coeficienților poate avea, desigur, sensul unei verificări. Așa cum s-a arătat, s-a urmărit evoluția indicilor și coeficienților și în funcție de sex. S-a procedat în următoarele două feluri:

1) S-au alcătuit tabele separate de băieți și de fete, pe care s-au calculat diferențele dintre media de la educația fizică și media de la fiecare dintre celelalte discipline. Însumîndu-se aceste diferențe s-a obținut pentru fiecare elev (elevă) cîte un indice diferențial individual. Aceste tabele nu pot fi reproduse aici, fiind prea mari. Fiecare tabel arată însă cum evoluează indicii în masa fetelor și băieților. Spre exemplu, la clasa a III-a A, în grupa celor 22 de fete, acest indice variază între 0 (zero) și 14. Între ele, o fată apare cu 11 și alta cu 14; multe fete au indicele „0" pe planul notelor mari. Indicele „0" (zero) reprezintă corelație echilibrată, care poate să apară atît la nivelul notelor mari, cît și la nivelul notelor mai mici.

În grupul celor 16 băieți, indicii evoluează între „0" (zero) și ± 17. Numai doi dintre ei au indicele „0". În rîndul băieților, apare deci o mai mare frecvență a indicilor care prezintă diferențe relativ mari între educația fizică și celelalte discipline, prima deținînd în multe cazuri poziții superioare.

De asemenea, pe planul sexelor, diferențele ies în evidență și dacă cercetăm evoluția indicilor diferențiali obținuți din compararea mediei generale (a notelor la toate disciplinele) și mediei la educația fizică. Astfel, în rîndul fetelor indicele evoluează între „0" (zero) și 1,74 (cu plus pentru media generală, una singură), iar în rîndul băieților între 0,06 și 1,15 (în general cu plus pentru educația fizică). Plusul mediei generale este socotit ca semnificativ pentru predominarea în corelație a celorlalte discipline. Plusul pentru educația fizică se înțelege că arată predominarea acesteia.

Toate acestea ne spun că în ce privește această corelație există o variabilitate în funcție de sexul elevilor, fapt care se cade a fi luat în considerare de către profesori.

Așa cum s-a arătat mai sus, a fost urmărită corelația aceasta și pe planul culturii și al dezvoltării individuale a elevilor. Pentru aceasta s-a lucrat cu aceleași note și medii, cu aceiași indici diferențiali și coeficienți ca și pe planul vîrstelor și sexelor. Deosebirea stă în aceea că aci individualul este privit ca atare, atît la fete, cît și la băieți. În munca formativă cu elevii se impune a fi cunoscută și așa-numita formulă individuală. Fără identificarea și cercetarea periodică a evoluției acesteia, cu oricîtă relativitate, neîndoios că munca educativă se duce în mod mecanic.

În cercetările de acest fel, apropierea indicilor și a coeficienților unor astfel de corelații arată că se poate vorbi și de existența anumitor tipuri de elevi, din acest punct de vedere. Identificarea acestor tipuri de corelații este deosebit de utilă din punct de vedere pedagogic. Cunoscîndu-și elevii tipologic, orice pedagog își poate orienta just, coordonat, activitatea și o poate ușura, în sensul că poate lucra cu grupul-tip, ca și cum ar lucra cu fiecare elev (elevă). Iată, spre exemplu, cum în efectivul clasei a III-a A și a IV-a A se pot profila aproximativ următoarele grupe-tipuri : între coeficienții 0,90 și 1 s-ar profila tipul de corelație armonică, între coeficienții 0,55 și 0,90 s-ar determina tipul de corelație mijlocie, iar între coeficienții 0,35 și 0,55, tipul de corelație slabă.

Care din aceste tipuri pot constitui o problemă pedagogică de rezolvat? Din puncte de vedere diferite, desigur că trebuie privite cu atenție, dar neîndoios că tipul de corelație slabă trebuie să atragă atenția pedagogilor întîi de toate, mai ales la vîrsta fragedă a elevilor. Inarmonismul în dezvoltarea, în cultura lor, de îndată ce este descoperit, se impune a fi tratat spre a fi depășit, acționîndu-se în direcția indicilor de cultură armonică.

Cu scopul de a verifica validitatea acestei metode de cercetare, precum și a datelor obținute, a fost folosită — din domeniul statistic — și așa-numita formulă de calcul a rețelei de contingență dintre disciplinele instructiv-educative, formulă care aparține tot lui Pearson. Această formulă este : C (coeficient) $= \sqrt{\frac{S \cdot 1}{s}}$. Aci s înseamnă suma relațiilor de contingență dintre două obiecte de învățămînt. Cum se stabilește însă acest $S \cdot 1$? Poate că nu este lipsit de interes să fie arătat acest lucru.

Spre exemplu, pentru a ajunge la coeficientul de contingență dintre educația fizică și matematică la clasa a IV-a, s-a procedat mai întîi la întocmirea următorului tabel de repartiție a elevilor în grupe, după notele pe care le-au obținut la aceste obiecte.

Tabelul este un sistem de căsuțe (patrulatere), care pot fi numărate și orizontal și vertical. Numărul lor este dat de scara notelor pe care le-au obținut elevii de la 4 la 10. Pe orizontală, sînt notele de la educația fizică, iar pe verticală, cele de la matematică. Numerele din fiecare căsuță arată elevii care au aceeași notă la ambele discipline. Se observă că s-au totalizat aceste numere (care arată frecvența elevilor la fiecare

notă și la fiecare disciplină) atît pe orizontale, cît și pe verticale. Repartițiile de pe ultima orizontală și de pe ultima verticală însumate în colțul de jos din dreapta dau efectivul de 71 elevi cercetați.

În „căsuțele" din partea dreaptă a tabloului, după cum se poate observa, sînt calculați coeficienții de contingență pentru numărul de elevi din fiecare „căsuță". Cum se calculează aceștia? Se ridică numărul din „căsuță" la pătrat și se împarte apoi la produsul realizat prin înmulțirea totalurilor de pe orizontala și verticala respectivă. Se însumează acești coeficienți parțiali pe coloanele respective orizontale și verticale și, în fine, se calculează suma (sumei) coeficienților de pe toate orizontalele și de pe toate verticalele. Suma ultimei coloane orizontale și ultimei coloane verticale este concretizată prin același număr, în cazul nostru : 1,972. Numărul acesta este deci *S*, pe care l-am căutat. Pe baza acestui număr, se aplică formula, adică se scade întîi 1 din 1,972 (operație socotită ca o corectare a relativității măsurilor), se împarte diferența la *S* întreg și se extrage rădăcina pătrată a cîtului, acesta fiind coeficientul de contingență căutat (vezi tabelul de la p. 59).

Coeficientul de contingență variază și el de la 1 în jos. Numărul 1 arată corelație perfectă. Coeficientul de contingență între aceste obiecte de învățămînt la clasa cercetată aci, este sub 1, dar peste jumătatea lui, adică 0,657. Aceasta a permis să se aprecieze că metoda și elementele pe care s-a bazat cercetarea au fost valabile, deși cu o relativitate destul de mare. Desigur că această relativitate poate scădea mult numai prin perfecționarea sistemului de notare, așa cum urmăresc studiile docimologice.

Sintetizînd observațiile, constatările, unele deja subliniate, în esență pot fi formulate următoarele concluzii :

Întîi se poate spune că problema este deosebit de importantă din punct de vedere pedagogic și că poate fi atacată cu mijloace științifice mereu îmbunătățite.

S-a putut constata că există o variabilitate destul de mare în contextura acestor corelații, în funcție de vîrstă (de anul școlar), în funcție de sex, în funcție de tip și individualitate. Faptul demonstrează că astfel de corelații nu constituie structuri imuabile, ci că, din contră, ele în mod natural sînt modificabile și pot fi modificate neîndoios, în mod pedagogic, rațional. Indicii, coeficienții prezentați aci, exemplificativ, în sinteze, prin variabilitatea lor mărturisesc aceasta.

★

Sarcinile ce revin profesorilor și învățătorilor pe baza acestor concluzii sînt clare. Se impune cunoașterea dezvoltării elevilor, din punctul de vedere al culturii lor multilaterale și armonice. Se impune cercetarea și conducerea procesului instructiv-educativ din punctul de vedere al intensificării acestor corelații. Se impune extinderea studiilor de docimologie, spre a se ajunge la un sistem de notare mai obiectiv, mai valabil, care să reflecte cît mai bine nivelul de dezvoltare a laturi-

Educația fizică.

Notele	4	5	6	7	8	9	10	TOTALURI			
								Coeficienții parțiali ai căsuțelor			
4		1			1			2	$\frac{12}{1\times 2}=0,50$	$\frac{12}{7\times 2}=0,07$		0,570
5					3	6	1	10	$\frac{3^2}{7\times 10}=0,12$	$\frac{6^2}{17\times 10}=0,21$	$\frac{1^2}{46\times 10}=0,002$	0,332
6					1	4	2	7	$\frac{12}{7\times 7}=0,02$	$\frac{4^2}{17\times 7}=0,13$	$\frac{2^2}{46\times 7}=0,012$	0,162
7									$\frac{1^2}{17\times 5}=0,01$	$\frac{4^2}{46\times 5}=0,07$	—	0,80
8					2	3	7	12	$\frac{2^2}{7\times 12}=0,04$	$\frac{3^2}{17\times 12}=0,04$	$\frac{7^2}{46\times 12}=0,088$	0,168
9						3	13	16	$\frac{3^2}{17\times 16}=0,03$	$\frac{13^2}{46\times 16}=0,22$	—	0,250
10							19	19	$\frac{19^2}{46\times 19}=0,41$	—	—	0,410
Totaluri:	0	1	0	0	7	17	46	71	1,13	0,74	0,102	1,972

Deci: C (coeficient) $= \sqrt{\frac{S-1}{S}} = \frac{1,972-1}{1,972} = \frac{0,972}{1,972} = 0,4320 = 0,657$

lor personalității elevilor și pe care să se poată sprijini calcularea indicilor și coeficienților de corelație. Variabilitatea indicilor, a coeficienților, constituie nu numai temei pentru fundamentarea teoretică a principiului individualizării, ci și ajută concret la îndrumarea aplicării lui în munca instructiv-educativă. Identificarea acestor indici ajută, determină, orientează, acțiuni diferențiate precise pe planul vîrstelor și claselor de elevi, precum și în funcție de aspectele dezvoltării deosebite a fetelor și băieților sau ale caracteristicilor individuale.

În acest sens, pentru această utilitate apare desigur ca necesară, între altele, și *cercetarea periodică* a corelațiilor despre care s-a vorbit în acest studiu. Numai pe acest temei poate fi dirijată pozitiv opera de modificare a sistemelor și gradelor de corelații, de interinfluențe ale obiectelor de învățămînt în scopul realizării unei dezvoltări omnilaterale și armonioase.

НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О КОРРЕЛЯЦИИ ФИЗКУЛЬТУРЫ С ОСТАЛЬНЫМИ ШКОЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ

(Резюме)

В данном очерке на основе исследования, проведенного в нескольких школах в Бухаресте (297 учащихся) анализируются результаты о взаимовлияния физкультуры и других школьных предметов.

Так как исходным элементом в установлении этих корреляций были отметки, полученные учащимися I—IV-ых классов в течении целого года обучения, были приняты меры для точного определения знаний, умений и навыков данных учащихся.

Установление изменчивости корреляции было реализовано при помощи статистической обработки результатов. Были выявлены разницы, обусловленные возрастными и половыми, психофизическими и индивидуальными особенностями. Это ведет к выводу о том, что такого рода корреляции не представляют собой неизменчивые структуры; напротив, они являются изменчивыми и могут быть направлены педагогическим воздействием.

DONNÉES CONCERNANT LA CORRÉLATION DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AVEC LES AUTRES DISCIPLINES SCOLAIRES

(Rèsumè)

Dans cette étude l'on présente les résultats concernant la variabilité de la corrèlation et de l'interinfluence de l'èducation physique avec les autres disciplines scolaires, rèsultats constatès dans une sèrie de classes des écoles de Bucarest, reprèsentant un effectif de 297 èlèves.

La recherche a pris comme point de départ les notes obtenues par les é'èvés (garçons et filles) des classes de I ère—IVe pendant une annèe scolaire. Afin d'èvaluer le plus exactement possible la quantitè et la qualitè des connaissances, des acquisitions et des habitudes, les instituteurs, étant avisés, ont tenu compte de l'ensemble du niveau de prèparation et de dèveloppement des èlèves. On a collaborè ètroitement avec les enseignants, on a assistè aux leçons, on a recueilli des observations, on a vèrifiè et corrigè des notes.

Pour l'interprétation des données et la détermination de la variabilité de la corrélation on a utilisé la méthode statistique identifiant des indices et des coéfficients spécifiques. Dans la contexture de ces corrélations on a observé des différences en fonction de l'âge, du sexe, du type psycho-physique et de l'individualité. Il en découle que ces corrélations ne constituent pas des structures immuables, mais bien au contraire, on peut les modifier et les diriger pédagogiquement.

DATA ON THE CORRELATION OF PHYSICAL EDUCATION AND OTHER SCHOOL SUBJECTS

(Abstract)

The article, based on 297 pupil tests given at several Bucharest school, shows the variability of correlation between physical education and other school subjects. The marks got by pupils in grades one-four over the school year served as a basis for comparison. The local teaching staff showed a high sense of responsability in giving the marks and assessing the pupils' knowledge (in point of volume and accuracy), habits and skills, i.e. their level of training. There was also cooperation in and supervision of their work by responsible factors.

The interpretation of the data obtained was by statistic methods. The results show differences of age, sex, and individual psycho-physical peculiarities. All this points to the fact that, far from being rigid structures, such correlations are apt to change easily through education.

Gheorghe Şincai, organizatcr şi îndrumător al învăţămîntului românesc din Transilvania

Prof. NICOLAE ALBU

În toamna anului 1779 pleca din Roma spre patrie a treia serie de bursieri ai Blajului: Gheorghe Şincai, Petru Maior şi Ioachim Pop. Din înalt ordin, primul e oprit pentru un an în Viena spre a urma cursurile şcolii normale superioare „Sf. Ana", cursuri pe care le preda însuşi Iohann von Felbiger, ale cărui concepţii pedagogice stăteau la baza învăţămîntului din imperiul austriac (exclusiv Transilvania, în care nu se aplicase prevederile „Ratio educationis"-ului). Cel care l-a recomandat Vienei, pentru cursurile pedagogice de la „Sf. Ana", a fost vicarul general Ignatie Darabant. Tot el l-a recomandat şi guvernului transilvănean şi episcopului romano-catolic Iosif Martonfy de la Alba-Iulia, inspectorul suprem al şcoalelor din Ardeal, pentru a fi numit director al şcoalei naţionale sau de normă din Blaj, precum şi al celorlalte din arhidieceză. În Viena publică, în anul următor, în colaborare cu Samuel Micu, *Elemanta linguae daco-romanae sive valachicae*, a cărei prefaţă o semnează numai el.

Nu ştim precis cînd a părăsit Viena; se pare că pe la sfîrşitul lui 1780, căci în ianuarie 1781 era deja în Blaj [1].

La 9 aprilie 1782, guvernul transilvănean transmite, cu adresa nr. 4372, rescriptul sau decretul împărătesc din 12 decembrie 1781, emis pe baza *Normei regie*, privind încadrarea şcolilor româneşti în noul spirit, iosefinist. Acelaşi decret arată că fiindu-i cunoscute lui Iosif II numărul mare de elevi din şcolile Blajului şi rîvna spre cultură a poporului român, monarhul află de absolută necesitate înfiinţarea mai multor şcoli triviale *, pentru a căror organizare, îndrumare şi control cere un individ bine instruit în metodul normal şi cunoscător al limbilor străine. I se fixează un salar de 150 florini, completat, în mod obligator, de episcopie cu locuinţă şi întreţinere.

În 15 octombrie 1782, guvernul transilvănean îi face cunoscut vicarului general Darabant să scindeze fosta şcoală de obşte, devenită şcoală naţională, în două despărţăminte şi s-o numere între şcolile privilegiate **, iar catechet şi director al acesteia să fie „pater Georgius Şincai hiromonachus ca unul care şi-a luat mai dinainte

---

[1] Mircea Tomul, *Gheorghe Şincai*, Bucureşti, 1966, p. 46.

* Şcoala trivială era superioară unei şcoli naţionale sătească obişnuite (funcţiona numai în comune mari).

** Susţinute din fondul de instrucţie al guvernului transilvănean.

instrucțiunea în metodul catichetiței la școala normală din Viena"[2]. Apoi, este numit director și al celorlalte școli naționale din Transilvania. Prin actul de numire i se atrăgea atenția să fie „cu subordinațiunea cuvenită" față de episcopul său cît și față de episcopul Martonfy, directorul suprem al școlilor din Transilvania.

Noua funcție a lui Șincai i-a permis să rezolve o mulțime de probleme legate de învățămînt. Cea mai grea era problema manualelor. Timpul pretindea abandonarea „ceasloavelor" și a „psaltirelor", ca instrumente ajutătoare în procesul de învățămînt. Cît a stat la Viena, Șincai a colaborat cu diferiți cărturari și profesori, printre care a fost și Felbiger, de la care și-a însușit multe din ideile sau vederile lor pedagogice, ținînd seama de ele în elaborarea manualelor.

Șincai și-a dat seama că nu va realiza un progres prea mare în opera sa organizatorică, dacă nu va da dăscălimii ceea ce nu i-a dat nimeni pînă atunci: *manualul* fără de care nu va intra spiritul nou, învățămîntul științific, pozitiv, în școală. Astfel, printr-un extraordinar efort intelectual (dacă ținem seama de intervalul de timp în care le-a tipărit) dă la lumină, pe rînd:

1) *Prima principia latina grammatices ad usum scholarum valachico-nationalium quibus propter maiorem incipientium puerorum facilitatem adjecta est valachica lingua (Primele elemente ale gramaticii latine pentru uzul școalelor naționale valahe)*, Blaj, 1783, cu adnotări și exemple în text latino-române. În 1785, apare într-o nouă ediție, avînd și texte germano-ungare. Prima ediție era destinată elevilor școlilor de normă, iar a doua celor din gimnaziu. A fost un manual bine întocmit, dovadă e faptul că deși Șincai fusese silit a părăsi Blajul (1794), totuși episcopul Bob îl admite ca manual în gimnaziu pînă după 1820.

2) Concomitent cu *Prima principia*, lucrează la două abecedare: unul, *cel Mare*, pentru școlile normale și triviale, iar altul, *cel Mic*, pentru cele populare sau naționale. Primul, în limbile: română, latină, germană și ungară, sub titlul: *A.B.C. sau Alphavit pentru folosul și procopsala școalelor celor normălești a neamului românesc* (A.B.K. oder Namenbüchlein zum Gebrauche der Walachische National Schulen), Blasendorf, 1783, apărut în același an și la Martin Hochmeister în Sibiu, sub titlul: *A.B.C. sau Bucoavnă*. În 1788, îl editează — de astă dată numai în text româno-german — Petru Bart (Sibiu) sub titlul: *Bucoavnă pentru pruncii cei românești carii se află în Mare Prințipatumu Ardealului*[3]. Peste opt ani cînd, zdrobit de durere și de nedreptatea oamenilor, Șincai se găsea la Viena, pentru a se apăra în fața împăratului și a-i cere „grațioasa-i bunăvoință" spre a fi reintegrat în postul de director — din care-l scosese răutatea lui Bob conjugată cu ura nobilimii —, Blajul, poate fără să vrea, aducea un omagiu luminatului pribeag prin retipărirea *Abecedarului Mare* din 1783, sub numele de *Bucoavnă quadrilingvă* (1796).

3) Al doilea abecedar, pentru școlile sătești, fu tipărit numai în limba română și cu litere latine (Blaj, 1783).

4) După un exemplar lucrat de Cristofor Migazzi[4] și apărut la Viena în 1780, Gheorghe Șincai dă, pentru folosul elevilor școlilor normale, cît și ai gimnaziilor, *Catechismul cel Mare cu întrebări și răspunsuri* (Blaj, 1783).

---

[2] Romulus Munteanu, *Contribuția școlii ardelene la culturalizarea maselor*, București, 1962, p. 79.

[3] O. Ghibu, *Din istoria literaturii didactice: Bucoavnele*, București, 1915, p. 52.

[4] Pentru aceste identificări și altele v. N. Albu, *Istoria învățămîntului românesc din Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 264 și următoarele.

5) Un a't manual, care a suscitat mult interes chiar la apariţie, a fost: *Îndreptare către Aritmetică, întîia parte. Alcătuită şi întocmită pentru folosul şi procopsala tuturor şcoalelor normăleşti a neamului românesc de Georgie Şincai din Şinca — Directorul şi catechetul numitelor şcoale*, Blaj 1785. E o cărţulie de 72 pagini în 8°. În nota 23 a *Elegiei* sale, Şincai spune: „Arithmeticam valachicam quantum scio, ante me nemo in lucem protulit. Hanc ego systematice deduxi et captui puerorum facillima et clarissima methoda proposui" (Aritmetica românească, pe cît ştiu, înainte de mine nimeni n-a tipărit. Această aritmetică eu am conceput-o în sistem şi am lucrat-o pentru priceperea copiilor după cel mai uşor şi cel mai clar metod).

Unele cercetări au stabilit[5] originea ei în manualul lui Felbiger: *Anleitung zur Rechenkunst zum Gebrauche der in den Trivialschulen lernen nicht unirten walachischen Jugend*, Wien. 1777. Cartea aceasta — a lui Felbiger — a apărut în acelaşi loc şi an şi în versiune românească, sub titlul: *Ducere de mînă către aritmetică sau socoteală pentru treaba pruncilor românesti celor neuniţilor ce învaţă în şcoalele cele mai mici sau aritmetica românească şi nemţească*, tipărită în Beci, la 1777. Textul este scris în limba germană pe pagina stîngă, iar pe pagina dreaptă în limba română. Mai întîi o rectificare. „Anleitungul" în textul apărut în prima ediţie nu e al lui Felbiger, ci al lui Teodor Iancovici, directorul şcoalelor bănăţene. Apoi, aritmetica lui Şincai e numai partea I dintr-o aritmetică cu un continut mai vast. Aritmetica lui Şincai are o Tabla Cebetis (tabla lui Pitagora), pe cînd a lui Felbiger-Iancovici n-o are. Deci, părerea că ar fi o simplă traducere a aritmeticii apărute la Viena, în 1777, nu mai poate fi valabilă. Noi credem, mai de grabă, după terminologie, într-o obîrşie transilvană — cartea lui Müller Georgius: *Compendium Aritmeticae vulgaris oder Kurze Werfassung der Arithmetik, darinnen nebenst der addition, substraktion, multiplikation und division auch die Regula de Tri und Regula Societatis grundlich gewiessen und mit einfältigen doch bekannten Exempeln erkläret werden*, apărută prima oară la Braşov, în 1681, apoi în alte ediţii succesive, pînă în veacul al XIX-lea. Manualul avea şi acea Tabla Cebetis. Cert e că avem de-a face cu o adaptare. Aceasta o confirmă şi limba, care e pe alocurea lipsită de claritate.

6) O altă lucrare cu caracter didactic, rămasă însă în manuscris şi care pune şi mai mult în lumină concepţia progresistă a lui Şincai, e *Istoria naturii sau a firii*, în care cărturarul blăjean se ocupa despre „plante", despre „mineraiuri" şi despre „vieţuitoare". Cartea e însoţită de un „Vocabularium pertinens ad tria regna naturae" în cele patru limbi obişnuite în şcolile din Transilvania[6]. S-a afirmat încă cu ani în urmă[7] că şi de astă dată avem de-a face cu o traducere: e vorba de cartea lui J. H. Helmuth, *Învăţătura firească pentru stricarea superstiţiei norodului.*

7) În tipografia universităţii ungureşti din Buda a apărut, în anul 1806, o carte cu titlul *Povăţuire către economia de cîmp pentru folosul şcoalelor româneşti celor din Ţara Ungurească şi părţile ei împreunate*. Apăruse fără numele autorului. Însă, după

---

[5] Ion Ionescu, *Prima aritmetică tipărită în l. română*, „Gazeta matematică", 1935—1936, p. 20—27 sau Victor Marian, *Două aritmetici vechi anonime*, „Gazeta matematică", 1936—37, p. 449—451.

[6] Asupra ei vezi şi studiul introductiv la *Învăţătura firească spre surparea superstiţiei norodului* de Cheorghe Şincai, ediţia îngrijită de Dumitru Ghişe şi Teodor Pompiliu, Bucureşti, 1964.

[7] Ion Breazu, *Temeiurile populare ale literaturii române din Transilvania*, Sibiu, 1943, p. 6.

cercetări minuțioase [8], s-a ajuns la concluzia că autorul ei nu a putut fi altul decît numai Șincai, căci numai el putea împărtăși cititorilor unele observații de ordin economic-gospodăresc, mai ales cele asupra oieritului de pe moșia contelui Daniel Vass, la curtea căruia a trăit mulți ani ca educator al copiilor acestuia și unde și-a dat și obștescul sfîrșit, în anul 1816.

Limba manualelor lui Șincai a nemulțumit chiar și pe unii contemporani. Astfel, Grigore Obradovici, directorul școalelor grănicerești bănățene, în prefața la *Gramatica românească* (Buda, 1806) se arată nemulțumit nu numai de stilul, ci și de ortografia cărturarului blăjean. Șincai îi răspunde printr-o frumoasă și demnă scrisoare adresată tipografiei universității din Buda.

Dar, vorba lui N. Iorga: „Cartea lui e *Cronica*; gramatici, abecedare, aritmetici, catechisme, acestea le-a făcut altcineva: funcționarul, directorul, care au coexistat cîtva timp cu istoricul, amîndoi luptînd pentru același scop național" [9].

Cînd vine în fruntea școalelor naționale (populare, sătești), Șincai găsește ca învățători niște bieți dieci, care se limitau în școală la simpla memorare a cîtorva rugăciuni și cîntări bisericești; *cititul* mai rar, *scrisul* și mai rar, iar *aritmetica* de loc.

Pe lîngă problemele de metodică, Șincai este nevoit să se ocupe și de problema localurilor de școală. Prescriptele împărătești vorbeau de terenuri pentru construirea localurilor de școală, de o anumită suprafață de teren (arător și fînaț) pentru învățători, căci satele nu-i puteau retribui din cauza mizeriei în care se găseau și ele, iar pămîntul era al nobililor și aceștia ignorau, ba chiar disprețuiau rescriptele împărătești. Pentru ei nu exista o lege care să-i oblige la așa ceva. În această situație, Șincai e nevoit să uzeze de alte mijloace: întrucît era subordonat și episcopului său blăjean, cere și concursul acestuia să oblige clerul a-l sprijini în mod efectiv la deschiderea școlilor sătești și la formarea dascălilor. Cît îi privea pe aceștia, pe foarte puțini îi ispitea dăscălia. Noua profesiune venea ca o povară pentru ei: întîi, fiindcă trebuiau să meargă la cursurile de normă de la Blaj, apoi însăși profesiunea era foarte slab compensată; comunitățile n-aveau de unde să le dea pămînt, iar în cazul în care se dădea, cel care primea era diacul și nu dascălul. Acestuia satul nu se angaja a-i da decît cîteva care de lemne și puține cereale. Apoi, scutirea de robotă iobăgească și de serviciul militar (8—10 ani) le-o da și diecia, la fel a treia parte din venitul patrafirului. Atunci, se întrebau, de ce să se facă dascăli? Ca să fie pe urmă obligați a-și transforma casele din toamnă și pînă în primăvară, cît ținea școala în cuiburi de casne și tărăboi?.

Șincai e nevoit să alerge mult, să călătorească — pe jos și cu căruța — în toată provincia, să ducă muncă de lămurire, să convingă preoțimea, dieci și sate de necesitatea învățămîntului. Însă puțini îl înțelegeau. În special clerul manifesta foarte puțină bunăvoință. Și doar de el depindea, în mare măsură, succesul acțiunii, căci școala era — și a fost pînă în 1918 — subordonată bisericii. Văzîndu-se în această situație, scrie consistorului și episcopului ca „să scuture" preoțimea și să o scoată din această letargie.

Actele (documentele) dovedesc însă că atît consistoriul, cît și episcopul au fost prea puțin impresionați de apelurile lui. În această situație, se adresează lui Mar-

[8] Sextil Pușcariu, în *Dacoromania*, 1921, p. 348 și A. Vees, *Bibliografia romano-ungară*, II, București, 1931, p. 148—149.

[9] N. Iorga, *Istoria literaturii române din secolul al XVIII-lea*, vol. II, București, 1901, p. 232.

tonfy, superiorul său. Acesta îl învinuieşte de „lipsă de tact", luînd, evident, apărarea episcopului Bob. Lui Şincai nu-i mai rămîne decît să se adreseze direct guvernului, dar şi aici dă de oameni care găsesc în rapoartele lui o încercare de subminare a autorităţii episcopului, înfruntîndu-l prin cuvinte grele... că nu se poartă „cu reverenţă şi modestia cuvenită şi pierde din vedere bunacuviinţă faţă de episcopul său". Acestea se întîmplau prin 1786. Era firesc, deci, ca omul şi cărturarul Gh. Şincai, care socotea că „binele de mîine numai prin învăţătura pruncilor avem a-l aştepta", să rămînă foarte dezamăgit de dragostea „prea veneratului cler". De aceea, Şincai e nevoit să ceară din nou guvernului a ordona episcopului de la Blaj să-i vină în ajutor pentru ducerea la îndeplinire a planului său de muncă pe cît de greu, pe atît de măreţ, prin consecinţele lui. Guvernul nu întîrzie de astă dată a se adresa episcopului, pretinzîndu-i imperios a-i da tot concursul la organizarea învăţămîntului popular. Acum nici episcopul Bob nu se mai putea eschiva de răspundere şi dă dispoziţii severe protopopilor în acest sens (un ecou al acestor energice măsuri a fost adresa trimisă lui Ciril Ţopa, protopopul Sibiului).

În cazul acesta, ca şi în multe altele, atît sub Şincai, cît şi sub urmaşii lui, intervenţia lui Bob în treburile şcolare era necesară, dînd de fiecare dată rezultate pozitive, căci toată preoţimea îi ştia de frică.

Se pune întrebarea: cînd îi pregătea Şincai pe viitorii învăţători? Desigur, întrebarea se referă la timpul *cînd* îi pregătea, *din ce* îi pregătea şi *cît* dura această pregătire. Asupra duratei cursurilor ne lămureşte adresa lui Bob către protopopul Ţopa în care arată că se făceau în timp de şase săptămîni, dar din certificatele pe care le-a eliberat Şincai absolvenţilor acestor cursuri, adică acelor dieci veniţi cu desagii cu merinde pe şase săptămîni, mai observăm că directorul era destul de exigent şi nu elibera certificate de absolvire cu multă uşurinţă, aşa cum au făcut urmaşii săi: Gh. Tatu, Ion Nemeş şi Benedict Fogarasi. Ba mai mult, din ele reiese că frecventarea acestui curs nu conferea certificate de absolvire decît celor absolut destoinici şi cu cunoştinţe satisfăcătoare sarcinei lor. Cei slabi, nepregătiţi şi neîndemînatici, erau amînaţi sau lăsaţi restanţieri, obligaţi a se prezenta din nou la alte viitoare cursuri. Spre ilustrare, citărn certificatul sau actul de numire semnat de Şincai la 7 martie 1787:

„Prin cele prezente, adeveresc întocmai că Ioan Suciu este numit învăţător la şcoala română naţională înfiinţată în Căpuşul de Cîmpie, situat în teritoriul comitatului Turda şi că, în cursurile recente a învăţat bine partea aceea a metodului normal de care are mai multă lipsă, însă aşa fel ca în sensul ordinaţiunii guberniale să fie dator în iarna viitoare a veni la Blaj spre a învăţa şi partea restantă. Am găsit de bine a întreba pe toţi care îl cunosc şi pe toţi fruntaşii clasei acestei comune şi a-i ruga ca pe susnumitul învăţător, în sensul înaltului decret împărătesc din 6.XII.1774, îndată ce va începe a învăţa copiii, să binevoiască a-l respecta şi considera ca şi pe oricare funcţionar subaltern, socotindu-l inamovibil în post şi scutit de toate sarcinile sau alte obligaţiuni publice" [10].

Într-un alt certificat dat unui învăţător destoinic, Şincai scria:

„Eu, cel care subscriu cele de faţă, fac cunoscut celor cărora se cuvine că, satisfăcînd înaltele ordinaţiuni cesaro-regeşti, am înfiinţat o şcoală română naţională pe seama grecocatolicilor în comuna Pusta-Cămăraş, situată în comitatul Clujului, şi am numit învăţător al acesteia pe Filemon Hara. Acest învăţător împuternicit fiind, chemat la Blaj pentru învăţarea prea înalt prescrisului *metod normal*, s-a prezentat şi *a învăţat metodul normal amintit în aşa măsură încît, trecînd examenul, a fost aflat demn ca în mai sus numita şcoală să poată învăţa cu rodnice rezultate spre binele comun.*

[10] N. Albu, *Istoria învăţămîntului românesc din Transilvania*, p. 256

Drept aceea, în virtutea puterii care-mi este dată, l-am găsit nu numai vrednic a fi confirmat în post, ci şi a fi recomandat foruri.or conducătoare ale acelei comune şi altor funcţionari de orice grad, ca, de la eliberarea acestui act, să-l considere în sensul înalt.elor dispoziţii cesaro-regeşti şi al graţiosului decret din 6.XII.1774, precum şi a înalt.ei *ordinaţiuni guverniale* din 25.X.1786, ca pe unul ce e aşezat în serviciul public, să binevoiască a-l considera *liber* şi imun de orice taxă şi scutit de sarcinile pub.ice" *.

Pregătirea învăţătorilor se rezuma oare numai la un curs de iniţiere în metodica obiectelor de învăţământ? Din certificatul eliberat lui Ion Suciu reiese că nu. Acest învăţător îşi cîştigase deprinderea de a preda, stăpînea — cu alte cuvinte — metodica obiectelor de învăţământ, dar cu toate acestea n-avea suficiente cunoştinţe de carte şi de aceea nu-şi putea însuşi toate lecţiile, în special principiile didactice şi pedagogice expuse de Şincai după *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister (Carte trebuincioasă pentru dascălii şcoalelor de jos)*, apărută la Buda în 1785, dar al cărei conţinut era cunoscut tuturor oamenilor de şcoală iniţiaţi în pedagogia lui Felbiger, chiar înainte de tipărirea ei. De aceea, îl păsuieşte, îi dă timp să citească şi să vină la cursurile următoare mai bine pregătit.

Desigur, Şincai a pus în aplicare ceea ce a văzut în şcoala normală „Sf. Ana" din Viena, la lecţiile lui Felbiger sau ale colaboratorilor lui, la care a adăugat lecturile din *Nothwendiges* şi din alte cărţi de pedagogie teoretică şi practică.

Concret, la cursurile lui, lucrurile trebuie să se fi petrecut în felul următor: candidaţii asistau la lecţiile directorului sau ale celorlalţi doi învăţători; ascultau, vedeau şi imitau apoi şi ei procedeele sau metodele de predare ale acestora. Bineînţeles, numai la materiile prevăzute în programa de învăţământ pentru şcoalele săteşti şi care erau: scrisul, cititul, aritmetica, religia, cîntările bisericeşti şi, din loc în loc, „Regulele scolasticeşti".

Înainte de a încheia, cîteva cuvinte despre „Şcoala de normă" de la Blaj al cărei director a fost Gh. Şincai. Precizăm că numitele „cursuri de normă" s-au ţinut pe lîngă ea. Prin anul 1785 avea trei clase, cu trei învăţători şi se învăţau în ea, pe lîngă alte materii, germana, latina şi ungara. Alături de ea funcţiona pentru începători o *şcoală românească naţională*, continuatoarea reală a fostei „şcoli de obşte". Pe la 1839, învăţătorul ei era cantorul bisericii catedrale. Cît a trăit Bob, a fost frecventată de mulţi elevi, mai ales din satele din jurul Blajului, (Veza şi Ciufud), unde nu existau şcoli, căci le da dreptul — ca şi celor de la „normă" şi de la gimnaziu — la vestiţii „ţipăi" (pîine mare şi hrănitoare) pe care-i distribuia episcopul tot la 5 zile tuturor elevilor Blajului. Din şcoala de normă ieşeau elevi care-şi îndreptau paşii spre gimnaziu, unde întregul învăţământ (cu excepţia religiei) se preda în limba latină. Tot dintre absolvenţii ei se recrutau viitorii învăţători, notari şi alte categorii de funcţionari mărunţi din aparatul de stat. În veacul următor, nici un elev nu putea intra în gimnaziu fără o asemenea şcoală de normă sau normală. Era, deci, o şcoală intermediară între şcoala primară sau vernaculară şi liceu (gimnaziu).

Despre meritele lui Şincai ca organizator şi îndrumător al învăţămîntului popular din Transilvania au vorbit elogios chiar adversarii săi, bobienii din Blaj, care, eliberîndu-i, în 1792, un certificat recunoşteau că „de la începutul şcoale.or înfiinţate în această dieceză, a lucrat cu sîrguinţă ca ştiinţa şi cultura să se planteze şi prin ţinerime,

* Originalul, în l. latină, colecţia personală; o fotocopie, în Biblioteca pedagogică a Institutului de ştiinţe pedagogice din Bucureşti.

să se întindă din ce în ce mai mult în popor. Pentru ajungerea acestui ţel, pe lîngă că a instruit cu multă tragere de inimă pe candidaţii de învăţători, a cercetat şcoalele cele săteşti de cîte ori i s-a cerut [11] şi cu multe şi bune urmări, aşa măsură că n-a cruţat nicicînd nici o osteneală chiar cu dauna sănătăţii sale" [12].

Păreri tot aşa de frumoase despre Şincai directorul are J. Lertfenfeld, inspectorul suprem al şcoalelor din Transilvania la 1792, subliniind că „în toate ramurile de activitate ale oficiului său a pus mult zel şi în mod deosebit *a năzuit din toate puterile ca în tinerimea neamului său să se propage cultivarea minţii şi a sufletului precum şi noţiuni mai sănătoase despre lume şi viaţă*". [13]

După mulţimea de nume de şcoli româneşti populare, pe care le-am întîlnit ca existente la sfîrşitul secolului al XVIII-lea, deci provenite din anii de directorat ai lui Şincai (1782—1794), considerăm că nu e întru nimic exagerată opinia unui dascăl şi cărturar blăjean de-acum o jumătate de veac asupra ostenelilor autorului *Cronicei românilor* pe tărîmul învăţămîntului, susţinînd că „mai mult s-a făcut în privinţa şcoalelor săteşti (ardelene) în cei 12 ani decît în trei secole de pînă atunci".

Comemorarea a 150 de ani de la moartea lui Gh. Şincai se încadrează în frumoasele tradiţii ale poporului nostru, cinstitor, după cuviinţă — aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu — al „luminoaselor figuri de revoluţionari, de patrioţi şi de cărturari care prin munca şi prin lupta lor au contribuit la făurirea naţiunii române".

Şcoala românească se închină cu recunoştinţă în faţa aceluia care-şi doarme somnul de veci în Sinea Cehoslovaciei şi pe care ştiinţa şi noul umanism al României socialiste îl revendică prin toate atributele sale.

ГЕОРГЕ ШИНКАЙ — ОРГАНИЗАТОР И РУКОВОДИТЕЛЬ РУМЫНСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ТРАНСИЛЬВАНИИ

(Резюме)

Автор очерка описывает деятельность трансильванского просветителя Г. Шинкая в двенадцатилетний период (1782—1794), когда он занимал должность руководителя румынского образования в Блаже. За это время Г. Шинкай перевел и обработал ряд учебников, которыми он ввел в школу новый научный дух, поднимаясь против суеверий и мистицизма. Г. Шинкай открывал повсюду школы для народных масс, выступал на курсах для подготовки учителей (в Блаже). Многосторонняя и неустанная деятельность на поприще просвещения масс характеризует автора «Хроники румын и других народов» как человека с большой любовью в своему народу, находящемуся под тяжелым ярмом феодального общества.

GHEORGHE ŞINCAI, ORAGANISATEUR ET CONSEILLER DE L'ENSEIGNEMENT ROUMAIN DE TRANSYLVANIE

(Résumé)

L'auteur de cette étude présente l'activité de Gh. Şincai, représentant de la culture en Transylvanie, pendant les douze ans (1782—1794) où il a rempli la fonction de conseiller de l'enseignement roumain dans l'archevêché de Blaj. Il y a manifesté un

[11] In *Elegia* sa, nota 24, Şincai scrie: „În decurs de 12 ani în care am fost director al şcoalelor săteşti din Transilvania, niciodată n-am pregetat a le cerceta, îndrepta şi întări; dar nici nu au rămas fără rezultat îngrijirile mele, fiindcă prin stăruinţele şi ostenelile mele numărul lor s-a ridicat la 300".

[12] Al. Papiu Ilarian, *op. cit.*, p. 124.

[13] *Ibidem*

zèle exemplaire. Il a traduit et adaptè une série de manuels scientifiques qui manifestent un esprit novateur dans l'enseignement, il a combattu les superstitions et le mysticisme qui sévissaient dans les villages, a couru par monts et vaux pour fonder partout des écoles pour éclairer le peuple, a donnè à Blaj, pendant des années, des cours pour la formation des cadres nécessaires à l'enseignement. Tous ces efforts magnifiques l'imposent à la postèritè et nous font voir dans l'auteur des „Chroniques des Roumains et d'autres peuples voisins" l'intellectuel animè des plus gènéreux sentiments à l'ègard de son peuple qui souffrait pèniblement sous le joug fèodal.

GHEORGHE ŞINCAI, ORGANIZER AND GUIDE OF ROMANIAN EDUCATION IN TRANSYLVANIA

(Abstract)

The author presents the activity of the Transylvanian scholar Gh. Şincai in the period 1782—1794, when he was the guide of Romanian education in the archdiocese of Blaj. He is responsible for the translation and adaptation of several scientific books through which he introduced a new spirit in school, combatting the mysticism and superstitions of rural life. He was very active in setting up people's schools everywhere in Transylvania, and giving refresher courses for the benefit of young and inexperienced teachers. All this shows the author of the "Chronicle of the Romanians and Other Neighbouring Nations" as a scholar animated by most noble feelings for his fellow countrymen who were suffering under the heavy feudal yoke.

Învățămîntul din Transilvania în deceniile premergătoare revoluției de la 1848

Conf. univ. ZOLTAN NAHLIK

Începuturile dezvoltării Transilvaniei în sens capitalist urgentau transformarea întregului învățămînt confesional și cu caracter corporatist, deja perimat. Transformarea învățămîntului în mod adecvat noilor necesități sociale a fost însă frînată de relațiile feudale dominante, de tendințele de germanizare ale Habsburgilor și de maghiarizare ale cercurilor conducătoare din Transilvania și, nu în ultimul rînd, de fărămițarea învățămîntului pe confesiuni.

Deși punerea în aplicare a măsurilor Vienei, care urmăreau determinarea organizării și conținutului învățămîntului, a întîmpinat o rezistență vie, mai ales din partea necatolicilor, aceste măsuri au exercitat o oarecare influență pozitivă asupra structurii învățămîntului din Transilvania. Această influență a devenit și mai puternică o dată cu introducerea sistemului de învățămînt al lui L. Thun, după reprimarea revoluției din 1848-1849.

Învățămîntul elementar era reglementat de cea de-a doua *Ratio Educationis*, emisă în anul 1806, fiind valabilă în Maramureș, Bihor și Banat. Aceasta a desființat sistemul inspectoral existent pînă atunci, încredințînd supravegherea învățămîntului inspectoratului general din Oradea. *Ratio Educationis*, care avea ca scop intensificarea îndrumării organizatorice a statului asupra școlii, a întîmpinat însă o rezistență în special din partea protestanților, întrucît ea a luat ființă pe calea unor dispoziții și nu pe cale constituțională, fiind bazată în esență pe catolicism.

Învățămîntul din Transilvania, orientat în anumite privințe în spiritul directivelor celei de-a doua *Ratio Educationis*, în primele decenii ale secolului al XIX-lea, paralel cu procesul de întărire a reacțiunii în viața publică, s-a îndepărtat tot mai mult de viață. În condițiile de activizare a reacțiunii interne, majoritatea din cele aproximativ 300 de școli românești organizate de Gh. Șincai au fost lichidate, învățămîntul în general mergînd spre declin.

Școlile elementare existente în Transilvania, puține la număr și avînd învățători în majoritatea lor necalificați sau insuficient pregătiți, nu puteau cuprinde o mare parte din copiii de vîrstă școlară. În asemenea împrejurări, o parte însemnată a populației (50—70%, după regiuni) nu puteau să-și însușească nici măcar scrisul și cititul. În anii premergători revoluției din 1848—1849, rețeaua școlilor elementare era foarte redusă. În cartea sa *Statistica Transilvaniei*, apărută în 1847, Kővári László preciza că numărul localităților în care nu existau școli elementare trecea de 1 200 și că din 280 000 de copii de vîrstă școlară erau școlarizați doar 61 697 în 1640 de școli existente în Transilvania[1], în anul 1843. Conform acestei statistici, 77,97% din copiii de vîrstă școlară erau lipsiți complet de posibilitatea de a se instrui. Nivelul instrucției din școlile existente era foarte scăzut. George Barit, într-un articol al său, arăta că:

„... Metodul școalelor noastre a fost pînă acum *in praxi* împiedicător, iar nu îndemnător la o cultură slobodă și mai înaltă. Împovărarea memoriei cu apăsarea înțelesului și a judecății tinerilor, aceasta este caracteristica școalelor noastre“[2].

---

[1] L. Kővári, *Erdélyország statisztikja*, p. 294.

[2] George Barit, *Scrieri social-politice*, București, 1962, p. 47.

Nivelul scăzut al învățămîntului elementar se datora și faptului, după cum afirmă Kövári în lucrarea citată, că învățătorul era sluga preotului, că prima virtute a lui era să cînte frumos și nu să instruiască bine, precum și faptului că dascălii trăiau în condiții atît de mizere, încît a fi dascăl însemna a fi și sărac.

Un alt autor, vorbind despre cauzele nivelului scăzut al învățămîntului, arăta pregătirea slabă a preoților care se ocupau de instruirea copiilor:

„Pricina întunecării a fost pînă acum neștiința preoților ... La popoarele cultivate numărul școalelor e de rînd mai mare ca a bisericilor și a învățătorilor, mai mare ca a preoților și foarte pe drept" [3].

Nivelul învățămîntului elementar românesc din Transilvania, după cum reiese din mărturiile contemporanilor [4] și din statisticile perioadei respective, era și mai scăzut decît al celui maghiar și săsesc, românii fiind oprimați și ca națiune. În *Precuvîntarea la Disertație despre școli*, George Barit exclama: „Mă uitai împrejur în Ardealul tot, școli priveam: vedeam multe, dar nu românești, o nu" [5]. În articolul *O plînsoare veche*, din 1843, bazîndu-se pe statistica oficială, el arăta adevărata situație a școlilor românești elementare, al căror număr era într-o scădere continuă. Se observa tendința reacționară de a lichida posibilitatea îndrumării și a controlului școlilor românești de forurile în drept. Este de menționat faptul că un ordin al guberniului transilvănean a scos învățămîntul de sub controlul episcopatului ortodox. Dreptul de control asupra școlilor confesionale ortodoxe trecea, începînd din anul 1837, în competința episcopului maghiar din Alba Iulia, care era exponentul — pe tărîm religios — al politicii reacționare a cercurilor conducătoare din Transilvania. Astfel, după o perioadă de avînt cultural, generat de politica iozefinistă, în condițiile creșterii reacțiunii în al doilea pătrar al secolului al XIX-lea acest avînt a fost oprit de activizarea reacțiunii interne, de întărirea tendințelor naționaliste maghiare, învățămîntul, în general, cel românesc, în special, mergînd spre declin.

Cercurile conducătoare din Transilvania și din păcate și o parte a intelectualității maghiare din Transilvania au rămas nepăsătoare față de asigurarea drepturilor naționalităților. Proiectul de lege al dietei din 1842 a proclamat limba maghiară ca limbă oficială a Transilvaniei, făcînd obligatorie folosirea ei nu numai în școlile naționalităților, dar și în cadrul tuturor confesiunilor. Împotriva acestei politici de deznaționalizare s-a ridicat cu hotărîre intelectualitatea progresistă română. George Barit, în articolul *Românii și maghiarismul*, demasca afirmația demagogică conform căreia această lege ar urmări doar „a da românimei prilej ... să învețe ungurește și apoi cu ajutorul acestei limbi să poată înainta: 1) în cultură 2) în dregătoriile publice și 3) să se facă patrioți" [6]..., adevăratul scop al acesteia fiind deznaționalizarea românilor. În protestul *O tocmeală de rușine și o lege nedreaptă*, care cuprinde și note redactate de Simion Bărnuțiu, referindu-se la această lege, se afirmă cu tărie:

„... Omul care e rupt de cea mai sfîntă legătură a limbii cu care era legat de maică-sa și de neamul său, acela s-a făcut monstru și nu e vrednic de credință...

[3] A. B. C., *Pentru schematismul clerului din episcopatul Făgărașului și încă ceva*, „Foaie pentru minte..." nr. 26/1842, p. 104.

[4] George Barit, *Starea Școalelor în marele principat al Transilvaniei*, „Foaie pentru minte..." nr. 48/1842, p. 380—384.

[5] George Barit, *Scrieri social-politice, 1862, p. 45.*

[6] George Barit, *Op. cit.*, p. 63.

Vedeți dar domnilor că dorința dumneavoastră e nedreaptă, nemorală, foarte neînțeleaptă și foarte nepolitică... Un egoism... îmbrăcat în larva binelui public" [7].

Într-un alt material se preciza că această lege constituia un pericol pentru datinele și școlile românilor:

„Sîntem încredințați că introducerea și stabilirea limbii ungurești în școlile rurale, nu va fi de sprijin și ajutor culturii poporului, ci de bună seamă spre piedică" [8].

George Barit, însuflețind lupta intelectualității înaintate române, care a militat pentru drepturile românilor și ale limbii române, arăta că această limbă... „a dat și pînă acum dovadă în faptă cum că poate fi limba guvernului, a bisericii, a școalei" [9].

Am afirmat mai înainte că o parte a intelectualității maghiare a rămas nepăsătoare față de asigurarea drepturilor naționalităților și în domeniul învățământului, însă elementele cele mai înaintate ale intelectualității maghiare din Transilvania au militat pentru extinderea rețelei școlilor românești.

Într-un articol se scria:

„Pentru românii care pînă acum s-au împărtășit numai din greutățile patriei și nu au beneficiat în mod suficient de avantajele legislației, trebuie organizată rețea de școli corespunzătoare nevoilor din mijloacele statului" [10].

Kövári László a demascat cu indignare politica culturală șovină a cercurilor conducătoare din Transilvania, constatînd:

„Dintre o sută de români abia unul știe să scrie și să citească, iar școli românești se găsesc aproximativ numai în fiecare a zecea comună" [11].

Acest sistem școlar transilvănean era în întregime perimat și nu corespundea cerințelor vremii și dezvoltării forțelor de producție. Cu toate greutățile create de relațiile de producție feudale și de nobilime, dezvoltarea societății spre capitalism impunea scoaterea populației din starea sa de ignoranță. Necesitatea și dorința de a înlătura ignoranța poporului prin intermediul culturii și al școlilor se manifestau în Transilvania destul de timpuriu, în primul rînd sub aspect teoretic. Întîlnim în acest sens și inițiative prețioase, menite să înnoiască învățămîntul. Trezirea acestui spirit înnoitor s-a afirmat mai puternic în deceniile premergătoare revoluției din 1848, pe baza fenomenelor mereu înmulțite ale destrămării feudalismului. În acest sens, se cuvine a aminti cele aproximativ 50 de școli de tip lancasterian, cunoscute pînă în prezent, organizate în Transilvania. În Cluj [12], începînd cu anii 30 ai secolului al XIX-lea, în comuna Atia [13] din raionul Sîngeorgiu de Pădure, din anul 1846, ca și în multe alte localități, au funcționat asemenea școli românești și maghiare cu „table lancasteriene" [14]. De asemenea, s-a inițiat organizarea școlilor duminicale și a cercurilor de lectură. Tot acum s-au întocmit abecedare și manuale (de exemplu, *Abecedar pentru*

---

[7] Bogdan-Duică, *Viața și ideile lui Simion Bărnuțiu*, București, 1924, Anexe, p. 209.

[8] *Ibidem*, p. 211

[9] George Barit, *Op. cit.*, p. 58.

[10] „Erdélyi Híradó", nr. 182/1846, p. 622.

[11] Kövári László, *Op. cit.*, p. 291—292.

[12] Kiss Áron, *A Magyar népiskolai oktatás története*, Budapest. 1881, p. 146.

[13] „Vasárnapi Ujság" nr. 715/1848, p. 90—93.

[14] „Gazeta de Transilvania" nr. 25/1843, p. 99—100.

învățătura copiilor de Gr. Pleșoianu, Sibiu, 1828; *Mentor sau abecedar pentru folosul tinerilor* de D. Jianu, Sibiu, 1836; *Cărticica năravurilor bune, pentru tinerime* de M. Fulea, Sibiu, 1819; *Aritmetica* lui S. Brassai, Cluj, 1846, o carte de citire întocmită de J. Gáspár în 1848 etc.), menite să îmbunătățească procesul instructiv-educativ.

În ultimele decenii ale primei jumătăți a secolului al XIX-lea începea să se afirme în mod viguros o nouă generație de intelectuali români, maghiari și sași, care continua tradițiile progresiste ale iluminismului, militînd pentru un învățămînt în stare să favorizeze dezvoltarea societății și a culturii. Prin aceasta ei au contribuit și la pregătirea revoluției din 1848. George Barit, Andrei Mureșeanu, J. Rusu, T. Cipariu, S. Bărnuțiu, Papiu Ilarian, K. Szász, J. Gáspár, St. L. Roth și alții — nume care ilustrează această generație — atacau cu vehemență sistemul școlar transilvănean, precum și principiile pe care era bazat. Astfel, G. Barit respingea caracterul de castă al învățămîntului, accentuînd că este nevoie de „lățirea științelor și a cunoștințelor, împărtășirea ideilor la toate clasele de oameni" [15]. Latura reacționară a învățămîntului a fost relevată de diferiți autori, printre care unul preciza:

„... Vai de acel popor, unde o parte mică a lui monopolizează cunoștințele, iar marea majoritate, ducînd lipsă de toate, este ținută în ignoranță" [16].

Se ducea lupta și împotriva monopolului bisericii asupra școlii, criticîndu-se caracterul mistic, antiștiințific, al învățămîntului. În lucrarea sa *Despre starea școalelor din Blaj*, S. Bărnuțiu respingea învățămîntul religios, ridicîndu-se cu hotărîre împotriva „spiritului călugărismului, care urăște știința, dezvoltarea și progresul, cerînd cu fermitate: „nu mai lăsați educarea intelectuală a neamului în mîna călugărilor" [17].

Pedagogii progresiști ai vremii și-au dat seama de rolul important al școlii în formarea personalității. Barit, spre pildă, afirma:

„... Creșterea bună... este temeiul tuturor bunătăților... Creșterea este ce face pe om ca să fie om" [18].... „un popor cu atîta mai puțin poate fi amețit prin superstiții și prin fanatism, cu cît este mai bine învățat... cruda neștiință și sălbatica demoralizație totdeauna rămîn surori" [19].

În această perioadă se observă un interes sporit pentru problemele teoretice ale pedagogiei și pentru studierea sistemelor pedagogice progresiste din străinătate. Barit se referea la realizarea unor pedagogi de seamă (Rousseau, Kant, Niemayer, Basedow, Stephani, Pestalozzi și alții) care s-au străduit să descopere mijloacele perfecționării personalității umane și a întregii omeniri, atrăgînd atenția asupra importanței studierii operelor lor, în scopul îmbunătățirii educației tineretului. Andrei Mureșanu, în anul 1840, tipărea, la Brașov *Icoana creșterii rele*, traducere după *Cărticica Racului* a lui Salzmann.

Deci, intelectualitatea progresistă din Transilvania din perioada respectivă și-a dat seama de însemnătatea studierii sistemelor pedagogice progresiste din apus. În presa transilvăneană au și apărut articole de popularizare despre unii pedagogi de seamă din Occident, în primul rînd despre Pestalozzi. Este cunoscut și faptul că mai

[15] G. Barit, *Op. cit.*, p. 46.
[16] „Erdélyi Híradó", 2 mai 1845, p. 273.
[17] Vezi Bogdan-Duică, *Op. cit.*, p. 195.
[18] George Barit, Op. cit., p. 45.
[19] „Foaie pentru minte...", nr. 6/1841, p. 47—48.

mulți tineri intelectuali din Transilvania care în majoritatea lor au vrut să se dedice muncii didactice au luat și contact personal cu pedagogii apuseni ai vremii, studiind și nemijlocit experiența lor în domeniul practicii și al teoriei pedagogice. Astfel, se știe că în anul 1818 Stephan Ludwig Roth a petrecut un timp îndelungat în instituțiile de învățământ ale lui Pestalozzi, că în anul 1813 Tompa Adam [20] se afla la Yverdun, unde și-a procurat cărți, dovedind prin aceasta interesul lui față de realizările lui Pestalozzi; iar educatorul Gáspár János l-a vizitat de două ori pe Diesterweg la Berlin, întreținînd cu el și corespondență.

Important este faptul că nu se făcea doar o simplă studiere a realizărilor pedagogice progresiste din străinătate, ci existau și unele încercări de a aplica aceste realizări în realitatea transilvăneană, fiind recunoscute actualitatea și valoarea lor în dezvoltarea învățământului nostru. În acest sens, pedagogul Gáspár János, afirma:

„Pestalozzi nu este omul *trecutului*, ci al *prezentului* și viitorului. Gîndindu-ne la numele său, la strădaniile și telurile sale sfinte, întîlnim probleme ale zilei, ca: instrucția poporului, îmbunătățirea soartei lui, deci procesul de propășire și ceea ce este de făcut în jurul acestuia; de aceea sărbătorirea lui Pestalozzi este totodată și o sărbătoare a mișcărilor contemporane" [21].

Cu ocazia sărbătoririi a o sută de ani de la nașterea lui Pestalozzi, la 12 ianuarie 1846, s-au ținut mai multe conferințe, în care au fost relevate idei valoroase și deosebit de importante privind dezvoltarea învățământului și ridicarea eficienței muncii instructiv-educative în școlile populare. S-a accentuat — în spiritul învățăturii lui Rousseau și Pestalozzi — necesitatea respectării particularităților individuale și de vîrstă ale copiilor, necesitatea de a urma „natura" lor, de a folosi pe scară largă intuiția în procesul muncii instructiv-educative etc.

La această serbare s-a hotărît organizarea unei asociații sub denumirea de Cerc pedagogic clujean [22]. Cercul — după cum se arăta — activa în spiritul ideilor lui Pestalozzi, avînd sarcina „...de a fi un pionier al epocii de transformare spre o educație mai rațională" [23]. Membru al cercului putea deveni orice persoană care dorea să contribuie la ridicarea spirituală a poporului. Într-un timp scurt s-a elaborat regulamentul de funcționare a cercului, în care s-au conturat mai precis scopul și sarcinile lui. El trebuia să urmărească realizările cele mai importante ale pedagogiei și metodicilor, în vederea transplantării acestora în realitatea școlară transilvăneană, să urmărească toate realizările care puteau ajuta la perfecționarea muncii instructiv-educative, în primul rînd în școlile populare elementare. Este de menționat că străduința de a uni forțele și preocupările pedagogice s-a manifestat și mai înainte în Transilvania și Banat. În acest sens, se cuvine a aminti și sforțările unor pedagogi bănățeni, ca Constantin Diaconovici Loga, Dimitrie Țichindeal, Iosif Iorgovici, Ion Mihuț, ale unor profesori cunoscuți din Blaj, Brașov, Beiuș, Cluj și Tîrgu-Mureș, care au făcut mult pentru mobilizarea forțelor pedagogice în vederea înnoirii învățământului și a ridicării lui la un nivel corespunzător cerințelor vremii. Sarcina de a analiza aceste preocupări progresiste depășește însă posibilitățile oferite de acest scurt studiu. În cele

---

[20] Vezi Adam Dankanics, *Un propagator transilvănean al ideilor pestalozziene*, „Revista de pedagogie", nr. 12/1963, p. 73—74.

[21] „Erdélyi Híradó", nr. 75/1845, p. 599.

[22] Vezi și Zsigmond Vita, *A Koloszvári Nevelői Kör története*, Lugoj, 1941.

[23] „Erdélyi Híradó", nr. 115/1846, p. 86.

ce urmează, ne propunem să facem doar cîteva aprecieri asupra activității și a realizărilor Cercului pedagogic clujean.

Activitatea și realizările Cercului pot fi urmărite în cele mai mici amănunte pe baza a 22 de procese-verbale, încheiate cu ocazia fiecărei ședințe. Dintre acestea, 11 au fost publicate în anul 1846 și patru în 1848, în ziarul clujean „Vasárnapi Ujság", iar șapte procese-verbale, nepublicate pînă în prezent, sînt păstrate în manuscris la Biblioteca documentară din Aiud [24].

În cadrul celei de-a doua consfătuiri, ținute la 1 martie 1846, s-a adoptat în unanimitate regulamentul de funcționare a Cercului, în care se stabilea ordinea ședințelor: ținerea a două ședințe de lucru în fiecare lună, iar anual a unei ședințe plenare; conducerea ședințelor să fie încredințată unui președinte ales dintre membrii Cercului înaintea fiecărei consfătuiri. Se preciza ca din sumele adunate din cotizații să se procure cărți și reviste de pedagogie și metodică. După cum reiese din procesele-verbale, s-au procurat șapte reviste: „Rheinische Blätter", redactată de Diesterweg, „Pedagogische Revue" al lui Mager, „Allgemeine Schulzeitung" al lui Zimmermann etc. Pentru perfecționarea științifică a membrilor s-au mai achiziționat: operele lui Pestalozzi, Brandlin, Der Genius von Vater Pestalozzi, Mager, Die genetische Methode și altele. Pentru calificarea științifică și metodică a membrilor, s-au înființat diferite cercuri pe specialități. Membrii s-au înscris în aceste cercuri în mod benevol, dar după aceea erau obligați să citească permanent literatura pedagogico-didactică a specialității respective, informînd periodic pe ceilalți membri ai cercului despre noutățile apărute în literatura pedagogică. În cadrul cercului s-au diferențiat grupe pe specialități: 1) lingvistică cu următoarele specialități: limba greacă, latină și limbile moderne; 2) științele naturii cu specialitățile: chimie, zoologie, botanică, mineralogie, geologie etc.; 3) matematică și geometrie, etnografie, cartografie, istorie, morală, educație fizică, muzică, cînt, desen etc.

Această repartizare a forțelor pe metodici speciale denotă că membrii Cercului au intenționat să urmărească literatura pedagogică a fiecărei ramuri de știință. În realitate, însă, după cum reiese din materialele existente, s-au ocupat în primul rînd și aproape exclusiv de problemele teoretice și practice ale învățămîntului elementar.

Activitatea Cercului a fost rodnică. S-au ținut conferințe, referate și discuții asupra problemelor de mare importanță. Conferințele despre lipsurile care se manifestau în predare și instrucție au prilejuit discuții vii. Cu această ocazie s-au discutat cauzele uitării de către elevi a celor învățate și s-au precizat o serie de măsuri de prevenire a lor. Mulți participanți au atras atenția asupra importanței utilizării, în acest sens, a realizărilor psihologiei. Printre cauzele eficienței reduse a predării s-au menționat și influența dăunătoare a fluctuației cadrelor didactice, lipsa de pregătire și de calificare a învățătorilor, desconsiderarea importanței unui învățămînt interesant, buchiseala, formalismul etc.

În cadrul mai multor ședințe, pe baza unui referat urmat de discuții ample, s-a dezbătut problema formării vorbirii corecte și a noțiunilor la elevii din școlile primare. S-a constatat că aproape toți copiii din clasa I nu posedau noțiuni suficiente necesare pentru buna desfășurare a învățămîntului, nu erau pregătiți pentru munca școlară. Se punea problema organizării — pentru copiii de vîrstă preșcolară — a activităților pregătitoare pentru școală, iar în primele clase ale școlii elementare, se propunea o mai judicioasă și mai planificată muncă privind formarea vorbirii și a noțiunilor.

[24] Biblioteca documentară din Aiud, Ms. 485.

folosind pe scară largă, în primul rînd, intuiția și exercițiile de vorbire, eliminînd caracterul abstract al activităților și folosind metode bazate pe cunoașterea psihicului copilului. În urma discuțiilor, s-a hotărît organizarea unor clase pregătitoare. Este de menționat că asemenea clase s-au organizat la Cluj, peste cîteva luni, în toamna anului 1846. Conducerea Cercului a urmărit cu atenție activitatea acestor clase, ceea ce reiese și din apelul președintelui către membri, de a le vizita și de a face observații și propuneri privind munca desfășurată aici.

Cercul pedagogic clujean a devenit o asociație cu o autoritate și un prestigiu înalt, un adevărat for pedagogic. S-au adresat Cercului autori de manuale, pentru a afla părerea lui autorizată. Într-adevăr, referatele și discuțiile membrilor oglindesc o muncă adîncită, cu cunoștințe vaste, la nivelul de atunci al științei.

În cadrul a cinci ședințe s-au purtat discuții asupra lipsurilor manualelor pentru școli elementare și despre criteriile de alcătuire a unui manual bun. S-a precizat că manualele existente în acea vreme sînt seci, au un caracter abstract, nesocotesc vîrsta și cunoștințele copiilor, nu sînt corespunzătoare nici din punct de vedere metodic. În cadrul discuțiilor, mulți vorbitori au cerut includerea în manuale a cunoștințelor legate de agricultură, de creșterea vitelor și de comerț. Membrii Cercului au și întocmit mai multe manuale, folosite timp îndelungat în școli.

Cercul pedagogic din Cluj a întreprins o serie de măsuri în vederea îmbunătățirii procesului de învățămînt. În acest sens, este demnă de remarcat preocuparea lui de a înzestra școlile cu hărțile necesare în cadrul predării geografiei. Pentru editarea acestor hărți s-au dus tratative cu editorul vienez Sydow, care s-a angajat la executarea comenzilor, cerînd ajutorul Cercului în procurarea datelor necesare pentru întocmirea hărților.

O altă latură pozitivă a activității Cercului este străduința lui de a se integra în mișcările progresiste pedagogice ale vremii, promovînd prin posibilitățile sale modeste unele inițiative menite să contribuie la răspîndirea ideilor pedagogice valoroase. Astfel, răspunzînd la chemarea lui Diesterweg de a sprijini și din punct de vedere material răspîndirea ideilor lui Pestalozzi, prin organizarea unui institut pestalozzian, Cercul, după cum reiese din procesul-verbal din 19 septembrie 1846, a trimis în acest scop o sumă de bani lui Diesterweg.

Cercul pedagogic din Cluj și-a început activitatea înainte de a sosi aprobarea de funcționare din partea guvernatorului Transilvaniei la demersul făcut în luna martie 1846. La a 15-a ședință, președintele a anunțat că guvernatorul Transilvaniei, pe baza decretului nr. 1623, a interzis funcționarea Cercului, sub motivul că împăratul Ferdinand al V-lea nu a aprobat regulamentul de funcționare. Membrii Cercului au luat cunoștință despre această hotărîre cu adîncă consternare, fapt oglindit și în procesul-verbal din 28 noiembrie 1846, unde se scria :

„Înțelegînd din cele citite, porunca Maiestății sale, inimile tutur au fost cuprinse de durere, din cauză că, învățători, profesori, oameni ponderați sînt nevoiți să-și suspende activitatea de autoinstruire în domeniul instrucțiunii lor..." [25].

Membrii au hotărît imediat să facă noi demersuri în vederea aprobării funcționării Cercului, însă acestea au rămas fără rezultat. În acest fel, activitatea Cercului s-a suspendat. Totuși, Cercul pedagogic însuși nu s-a dizolvat cu aceasta. În primăvara anului 1848, el și-a reluat activitatea. La a 17-a ședință, din 8 aprilie 1848, după o întrerupere

[25] „Vasárnapi Ujság" nr. 728/1848, p. 327.

de aproape un an și jumătate, președintele, felicitînd pe membrii Cercului, li se adresa cu următoarele cuvinte:

„Libertatea a rupt și acele blestemate lanțuri, în care conducătorii vienezi, călcînd în picioare toate legile țării și omenirii, au încătușat și asociația noastră nevinovată, nepermițînd nici măcar anunțarea prin presă cititorilor noștri a motivului inactivității noastre... Fiind lichidat însă acest regim inuman, Cercului nostru i s-au deschis noi posibilități în activitatea sa modestă..., începem deci munca cu noi puteri și cu nouă rîvnă" [26].

Într-adevăr, revoluția din 1848 a dat un nou imbold activității Cercului, îndreptînd atenția membrilor spre problemele cele mai importante ale organizării învățămîntului. La ședința din 6 mai 1848, președintele ședinței a afirmat următoarele:

„În actuala perioadă de reînnoire a învățămîntului, datoria patriotică a Cercului nostru este de a-și îndrepta atenția spre problemele mari ale învățămîntului. Era normal ca fiecare dintre noi să lupte pentru sustragerea învățămîntului de sub tutela guvernului absolutist... dat fiind că libertatea și independența școlilor noastre ar fi fost periclitate prin aceasta. Dar în situația nouă, cînd învățămîntul nostru, conform unor principii care se vor stabili, va trebui să treacă cel puțin în anumite privințe sub controlul guvernului, va trebui să rezolvăm multe probleme dificile ca: sfera de acțiune a puterii centrale și a confesiunilor în domeniul îndrumării, controlului și subvenționării învățămîntului" [27].

Această problemă deosebit de importantă a fost dezbătută în trei ședințe. Concluziile discuțiilor, care oglindesc și limitele politice ale autorilor lor, consemnate în manuscrisul procesului-verbal din 13 mai 1848, au fost următoarele:

1) Personalitatea umană poate să se dezvolte în mod corespunzător numai într-un climat de „libertate a rațiunii". Cea mai perfectă formă de stat este aceea care asigură colectivității, societății și individului cea mai mare libertate posibilă.

2) Școala, începînd cu creștinismul și pînă în zilele noastre a fost oprimată de biserică. Tineretul a fost dresat pentru viața de după mormînt și nu a primit nici o pregătire cetățenească, practică, pentru viață.

3) Exemplul Prusiei arată că centralizarea învățămîntului în mîna statului (statul absolutist — n. n.) periclitează de asemenea și buna și libera desfășurare a învățămîntului.

4) Toate aceste argumente ne duc la concluzia că școala, ca o instituție organică, în condițiile unui stat constituțional (absolutist),... nu poate să fie sluga nici a bisericii, nici a statului. Biserica, școala și statul vor fi trei instituții libere și independente, fără ca nici una dintre ele să predomine în dauna celeilalte.

5) Statul va stabili doar principiile de bază ale învățămîntului. În schimb, el va avea următoarele obligații:

a — Ocrotirea și apărarea școlilor.

b — Subvenționarea lor în localitățile cu o populație săracă.

c — Stabilirea principiilor pe care se bazează școlile, consultîndu-se cu reprezentanții învățămîntului.

d — Pedepsirea abuzurilor.

e — Organizarea pregătirii cadrelor didactice etc.

---

[26] *Ibidem*, nr. 729/1848, p. 342.
[27] *Ibidem*, nr. 729, p. 345

În anul 1848, Cercul a convocat doar patru ședințe, întrerupîndu-și activitatea pe care nu a putut-o relua în condițiile reacției de după reprimarea revoluției.

Cercul pedagogic clujean, într-un timp relativ scurt, a devenit o organizație cu o mare popularitate. După două luni de la înființare el a numărat peste 60 de membri, printre care învățători, profesori, poeți, avocați, medici, atît din Cluj, cît și din provincie, fapt ce denotă că în această perioadă a existat un puternic interes față de problemele școlii și în special față de problemele îmbunătățirii învățămîntului elementar. Activitatea Cercului pedagogic clujean ar merita incontestabil o analiză mai detaliată și mai adîncită. Credem însă că din această expunere sumară a activității lui reiese în mod evident că marele său merit constă — între altele — în aceea că a devenit un exponent al ideilor pedagogice înaintate, continuînd tradițiile progresiste ale gîndirii pedagogice din Transilvania.

ОБРАЗОВАНИЕ В ТРАНСИЛЬВАНИИ В ДЕСЯТИЛЕТИЯ ПЕРЕД РЕВОЛЮЦИЕЙ 1848-го ГОДА

(Резюме)

Автор показывает, что желание и необходимость устранить незнание посредством культуры и школ замечается в Трансильвании сравнительно рано. Этот обновляющий дух утверждается еще сильнее в десятилетия, предшествующие революции 1848-го года. В этот период возрастает интерес к теоретическим вопросам педагогики и к изучению передовых зарубежных педагогических систем.

Анализируется деятельность Клужского педагогического кружка, задача которого состояла в поддержании главнейших достижений педагогики и методики. В этом кружке были организованы группы по специальностям, конференции с докладами, обсуждения злободневных вопросов (напр. обсуждение школьных учебников, развития правильной речи у учащихся и др.). Большой заслугой Клужского педагогического кружка является то, что он стал представителем передовой педагогической мысли, продолжателем передовых традиций педагогической мысли в Трансильвании.

L'ENSEIGNEMENT EN TRANSYLVANIE DANS LES DÈCENNIES PRÉCÈDANT LA RÉVOLUTION DE 1848

(Rèsumè)

L'auteur souligne que le dèsir et la nècessitè de combattre l'ignorance du peuple par l'intermèdiaire de la culture et des écoles s'ètaient manifestès assez tôt en Transylvanie. Cet esprit novateur s'est affirmé plus puissamment encore dans les décennies précédant la révolution de 1848. Dans cette période on remarque un vif intérêt pour les problèmes thèoriques de la pèdagogie ainsi que pour l'ètude des systèmes pèdagogiques progressistes de l'ètranger. On présente ensuite l'activitè du cercle pédagogique de Cluj qui se donnait pour tâche de poursuivre les réalisations les plus importantes de la pédagogie et des didactiques. Dans le cadre du cercle on a créé divers groupes par spécialités, on a donné des conférences, on a présenté des comptes-rendus et on a discuté certains problèmes importants tels les manuels scolaires, le dèveloppement de l'aisance orale chez les èlèves, les dèficiences qui se manifestaient dans l'enseignement. Le grand mèrite du cercle pèdagogique de Cluj est d'avoir reprèsentè les idées pèdagogiques avancées et d'avoir continuè les traditions progressistes de la pensée pèdagogique en Transylvanie.

EDUCATION IN TRANSYLVANIA IN THE DECADES BEFORE THE 1848 REVOLUTION

(Abstract)

The desire to and necessity for doing away with the people's ignorance through education had already been of some standing in Transylvania even before the early decades of the 19th c. when considerable interest is shown for theoretical problems and the study of progressive educational systems abroad. Thus, the Cluj Educational Centre concentrated in its working sessions on the quality of school books, the formation of correct speech habits in pupils, certain teaching deficiencies, etc. The Centre had the merit of being the forum of advanced ideas in education, and the continuator of all progressive traditions in Transylvanian pedagogical thought.

Predarea cunoştinţelor de geografie în şcoala de cultură generală pe baza corelaţiei dintre geografia fizică şi geografia economică

Acţiunea de îmbunătăţire a procesului de învăţămînt urmăreşte atît ridicarea calităţii conţinutului învăţămîntului, a programelor şi manualelor şcolare, cît şi a metodicii predării fiecărui obiect în parte. Sub raportul conţinutului, perfecţionarea procesului de învăţămînt implică realizarea unei mai strînse legături între obiectul de învăţămînt şi ştiinţa respectivă, prin îmbogăţirea acestuia cu noile cuceriri ale ştiinţei şi prin apropierea logicii didactice de logica ştiinţei. Perfecţionarea învăţămîntului comportă, de asemenea, elaborarea unui sistem adecvat de metode şi mijloace de învăţămînt care să asigure o eficienţă sporită procesului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi în condiţiile creşterii cantităţii de informaţie ce se transmite în şcoală.

În cadrul acţiunii de îmbunătăţire a procesului de învăţămînt, predarea geografiei ridică probleme similare cu ale celorlalte obiecte de învăţămînt.

În privinţa conţinutului ştiinţelor geografice, o problemă de prim ordin o constituie precizarea volumului de cunoştinţe care trebuie predate în şcoală, structurarea logică a cunoştinţelor (în planul de învăţămînt, programe şi manuale), stabilirea corelaţiei între cunoştinţe în cadrul fiecărei ramuri geografice şi între diferitele discipline geografice.

Clarificarea relaţiilor existente între disciplinele geografice — care reflectă relaţii obiective ale realităţii — constituie o condiţie indispensabilă pentru stabilirea conţinutului geografiei ca obiect de învăţămînt. Spre deosebire de disciplinele speciale (climatologie, hidrologie, pedologie etc.) al căror obiect îl constituie diferitele componente ale mediului natural, geografia are ca obiect studierea interdependenţei acestor componente — considerată ca o calitate nouă.

Datorită faptului că geografia studiază atît mediul natural — în sensul specificat — cît şi relaţiile acestuia cu societatea omenească, geografia cuprinde două ramuri:

1. Ramura ştiinţelor *fizico-geografice*, care studiază: a) legile obiective ale formării şi evoluţiei mediului geografic în general — *geografia fizică generală* şi b) cauzele care determină asemănarea şi deosebirea (precum şi înfăţişarea generală) dintre diferitele regiuni fizico-geografice privite în ansamblu pe glob sau pe fiecare continent şi ţară în parte — *geografia fizică regională*.

2. Ramura *economico-geografică*, care studiază: a) repartiţia geografică a pro-

ducției sociale și legile ei în mod diferit în cele două sisteme social-economice (socialist și capitalist) — *geografia economică generală* și b) repartiția producției sociale în fiecare țară în parte, în ansamblu sau pe raioane — *geografia economică regională.* *

Între aceste două ramuri ale geografiei există o strînsă legătură, o unitate indestructibilă **, determinată de faptul că atît geografia fizică, cît și geografia economică au același domeniu de cercetare: *mediul geografic.* Specificul fiecărei ramuri este dat de abordarea din puncte de vedere deosebite a aceluiași domeniu de cercetare: geografia fizică studiază mediul geografic ca factor natural și sub aspectul posibilităților de dezvoltare a economiei, în timp ce geografia economică cercetează modul de valorificare a acestor posibilități naturale în funcție de factorul determinant al dezvoltării sociale — modul de producție.

Legătura dintre geografia fizică și geografia economică reflectă, așadar, pe plan științific, raportul obiectiv existent între natură și societate, faptul că natura, mediul geografic, constituie una din condițiile necesare și permanente ale dezvoltării societății omenești (fără a fi elementul determinant în această dezvoltare), iar societatea omenească acționează asupra naturii în sensul transformării ei.

Relațiile existente între ramurile geografiei determină necesitatea predării problemelor de geografie fizică și economică într-o permanentă corelare, impusă de condiționarea reciprocă dintre fenomenele fizico-geografice și economico-geografice. Pe de altă parte, însușirea de către elevi a cunoștințelor de geografie, în general, este legată de predarea noțiunilor de bază, atît ale geografiei fizice, cît și ale geografiei economice, potrivit posibilităților de asimilare ale copiilor la diferitele nivele ale școlarității.

Rezultă că una din condițiile însușirii geografiei este aceea a respectării în predare a logicii științei respective și a particularităților psihice ale copiilor de diferite vîrste.

Logica științei geografice impune abordarea inițială a problemelor de geografie fizică generală (studiul obiectelor și fenomenelor geografice și al interdependenței lor), care constituie un instrument necesar pentru analiza entităților geografice complexe. Dată fiind interdependența dintre mediul geografic natural și cel social, studiul acestor entități geografice presupune și considerarea factorilor economici implicați. De aceea, analiza regiunilor geografice necesită o aparatură teoretică atît din domeniul geografiei fizice generale, cît și din domeniul geografiei economice.

Dificultatea, în procesul de învățămînt, rezidă în faptul că înțelegerea noțiunilor de geografie fizică generală și a celor de geografie economică generală presupune ample sinteze realizate pe baza analizei unui material faptic complex. Aceasta ar presupune — prin urmare — studierea prealabilă a acestui material faptic, pe baza căruia să se poată degaja legitățile specifice domeniului respectiv, ceea ce ar însemna studiul prealabil al geografiei regionale în vederea cunoașterii obiectelor și fenomenelor geografice concrete. De fapt, avînd în vedere posibilitățile de cunoaștere ale elevilor din clasele mici (clasele a III-a și a IV-a), studierea faptelor și fenome-

---

* A se vedea *Monografia geografică a Republicii Populare Române* partea I — *Geografia fizică*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1960, p. 47—48.

** Unitatea dintre geografia fizică și geografia economică nu înseamnă substituirea sau subordonarea uneia față de cealaltă, fapt care ar duce fie la determinism geografic, fie la nihilism geografic.

nelor geografice s-ar putea realiza prin analiza unor fapte și fenomene reprezentative dintr-un cadru limitat (de exemplu, geografia regiunii natale și geografia patriei) care să constituie premisele unor generalizări cuprinzătoare, în sensul constituirii noțiunilor de bază ale geografiei fizice generale și ale geografiei economice generale. Prin aceasta s-ar asigura punctul de plecare al construirii — în clasa a V-a — a unui sistem de noțiuni de geografie fizică generală și de geografie economică generală, care să constituie înțelegerea teoretică pe baza căreia — în clasele următoare — să se poată studia eficient geografia regională (geografia continentelor și a patriei).

Vom încerca în cele ce urmează să analizăm în ce măsură planul de învățămînt al școlii de cultură generală, programele și manualele școlare satisfac exigențele predării științifice a geografiei în școală și vom prezenta unele păreri în legătură cu îmbunătățirea predării acestui obiect.

În actualul plan de învățămînt al școlii generale, geografia este prevăzută a se preda ca obiect de învățămînt independent începînd cu clasa a III-a (în clasa a III-a geografia regiunii natale, în clasa a IV-a geografia patriei), ceea ce constituie o îmbunătățire substanțială a planului de învățămînt. În felul acesta, în prezent se creează premisele necesare unui studiu mai eficient al geografiei fizice generale în clasa a V-a, în sensul celor precizate mai sus.

În ceea ce privește *geografia fizică generală*, introdusă în clasa a V-a cu scopul de a pregăti înțelegerea geografiei regionale, se observă că deși programa actuală înregistrează un progres față de programele anterioare prin introducerea unor elemente de geografie fizică generală, ea se menține totuși într-o rezervă nejustificată în ceea ce privește volumul acestor cunoștințe, pentru care nu acordă decît 10 ore.

Este evident că în asemenea condiții (predarea în numai 10 ore) nu se poate asigura însușirea completă și temeinică a cunoștințelor fundamentale de geografie fizică generală, ci doar o prezentare incompletă a acestora.

Programa școlară a clasei a VII-a prevede o sinteză a geografiei fizice generale, concretizată în studiul învelișurilor pămîntului, la care se adaugă și noțiuni de mineralogie. Aceste cunoștințe nu sînt însă corelate cu cunoștințele de geografie regională însușite de elevi în clasele a V-a și a VI-a, ceea ce face ca ele să rămînă oarecum suspendate, desprinse de realitatea fizico-geografică.

În clasa a IX-a, modul în care se prevede reluarea cunoștințelor de geografie fizică generală marchează un progres evident în raport cu programele anterioare, aceste cunoștințe fiind împletite cu elemente explicative de geologie dinamică și geologie istorică etc. Totuși, la această clasă se menține prezentarea problemelor de geografie fizică desprinse de cele de geografie umană și economică, deși cunoștințele predate în clasa a IX-a ar trebui să deschidă perspectiva înțelegerii problemelor fundamentale ale geografiei economice, disciplină prevăzută pentru a fi aprofundată pe această treaptă de învățămînt.

Predarea în clasele a V-a, a VI-a și a X-a a *geografiei regionale* are drept scop cunoașterea de către elevi a modului concret de manifestare a fenomenelor fizico-geografice, precum și de valorificare a resurselor solului și subsolului oferite de mediul geografic natural (prin studierea continentelor și a statelor). În școala generală, programa prevede ca studierea statelor să fie precedată de predarea geografiei fizice a fiecărui continent în parte, în scopul de a crea baza necesară pentru înțelegerea specificului fizico-geografic al statelor. La stu-

dierea fiecărui stat se reiau problemele de geografie fizică, urmate de cunoştinţe de geografie economică, fără însă ca între acestea să se stabilească în suficientă măsură corelaţiile necesare.

Pe de altă parte, în timp ce înţelegerea problemelor geografiei fizice regionale este favorizată de introducerea (chiar şi sumară) a noţiunilor de geografie fizică generală la începutul clasei a V-a, programa şi manualul nu prevăd (pentru această clasă) predarea unor cunoştinţe, oricît de elementare, privind problemele generale ale economiei. Aceasta are drept consecinţă neînţelegerea cunoştinţelor de geografie economică în esenţa lor.

În clasa a X-a, studierea geografiei economice a fiecărui stat este precedată de cunoştinţe generale privind condiţiile naturale ale regiunii respective, dar programa şcolară pentru această clasă acordă pentru studierea unor state timp mai puţin decît în clasele V—VI, unde statele lumii se predau în 132 de ore (faţă de 66 ore în clasa a X-a). Consecinţa acestei situaţii este tratarea mai sumară a problemelor în această clasă decît în şcoala generală, ceea ce uneori are drept urmare simpla repetare a unor cunoştinţe din clasele şcolii generale, fără a exista posibilitatea aprofundării lor.

Ca urmare a faptului că programa şi manualul nu prevăd predarea geografiei economice generale (nici în clasa a IX-a, nici la începutul clasei a X-a), cunoştinţele de geografie economică regională nu sînt înţelese în legătură nici cu problemele geografiei fizice, nici cu problemele mari ale economiei mondiale. Totodată, factorul social-politic nu este privit în suficientă măsură în corelaţia lui cu alţi factori care influenţează dezvoltarea societăţii, a economiei dintr-o ţară sau alta (ne referim în special la mediul geografic natural). Spre exemplu, în actuala programă de geografie economică a ţărilor de peste hotare, la capitolul „Europa", este prevăzută studierea statelor pe grupe, în raport cu sistemul social (ţările socialiste, apoi statele capitaliste). În felul acesta, elevii n-au posibilitatea să vadă concret că în acelaşi mediu geografic diferitele ţări se dezvoltă în ritmuri deosebite şi că această deosebire nu se datoreşte în primul rînd factorilor geografici (relief, climă, reţea hidrografică etc.), ci condiţiilor social-istorice. Dacă, dimpotrivă, studierea statelor s-ar face în cadrul regiunilor geografice, scoţîndu-se în evidenţă modul diferit de valorificare a bogăţiilor solului şi subsolului în funcţie de orînduirea social-economică, aceasta ar avea o mare importanţă pentru înţelegerea ştiinţifică de către elevi a mobilurilor, a forţelor motrice care duc la dezvoltarea societăţii, permiţînd şi stabilirea unor ample corelări cu cunoştinţele de istorie însuşite de elevi.

Predarea *Geografiei Republicii Socialiste România* este prevăzută pentru clasele a IV-a, a VIII-a şi a XII-a. Programa de geografie pentru clasa a IV-a este satisfăcătoare sub raportul volumului de cunoştinţe necesare pentru familiarizarea elevilor cu problemele geografiei patriei şi pentru îmbogăţirea reprezentărilor geografice ale elevilor — premise ale înţelegerii problemelor de geografie fizică generală şi a geografiei ţărilor de peste hotare (în clasele următoare). La clasa a IV-a însă, înţelegerea cunoştinţelor de geografie a patriei nu se poate întemeia în suficientă măsură pe cunoştinţele de geografie a regiunii natale care se predau în clasa a III-a. Cercetările întreprinse în legătură cu conţinutul acestui obiect de învăţămînt la clasa a III-a[1] au scos în evidenţă

[1] Marin Vişan, Ioana Gogan, *Studiu experimental al predării unor cunoştinţe de geografie în clasele III—V*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1966.

unele deficiențe legate de prezentarea exclusiv descriptivă și în spiritul unui „localism" excesiv a cunoștințelor, ceea ce are drept consecință o pregătire neunitară a elevilor din diferitele regiuni ale țării, și, prin urmare, o bază inegală de plecare în însușirea noțiunilor de geografie a patriei în clasa a IV-a.

La clasa a VIII-a, programa actuală prevede reluarea, la un nivel superior, a cunoștințelor de geografie fizică și economică a Republicii Socialiste România, predate în clasa a IV-a. În general, conținutul problemelor inserate în programă satisface cerințele acestei clase. Manualul de geografie ține seama în tratarea problemelor atît de prevederile programei privind geografia patriei, cît și de necesitatea de a face — la acest nivel — o sinteză a cunoștințelor predate în clasele anterioare. Astfel, de exemplu, noțiunile de geografie fizică nu sînt limitate numai la teritoriul țării noastre, ci privite pe un plan mai larg. De pildă, așezarea geografică a Republicii Socialiste România este tratată în toată complexitatea ei (așezarea matematică, pe continent, consecințe etc., probleme valabile și pentru alte regiuni învățate anterior), relieful este prezentat în strînsă legătură cu cunoștințele de geologie însușite de elevi în clasele anterioare etc.

Programa clasei a XII-a prevede predarea geografiei economice a Republicii Socialiste România. La această clasă atît în programă, cît și în manual, există unele deficiențe asemănătoare cu cele de la „geografia lumii". Programa și manualul includ cunoștințe de geografie fizică și de geografie economică a Republicii Socialiste România, dar deosebirea dintre aceste cunoștințe și cele însușite în clasa a VIII-a nu este atît calitativă, așa cum ar fi firesc, cît mai ales cantitativă (creșterea datelor faptice, atît de geografie fizică, cît și de geografie economică)*.

Din exemplele prezentate mai sus, putem conchide că, în raport cu cerințele noii etape de dezvoltare a învățămîntului, planul de învățămînt, programele și manualele școlare de geografie asigură numai în parte transmiterea volumului de cunoștințe necesar, că aceste cunoștințe nu sînt întotdeauna structurate logic și nu reflectă suficient corelațiile existente în cadrul fiecărei ramuri geografice și între aceste ramuri.

Totodată, se observă că, în general, cunoștințele prevăzute de programe și manuale nu sînt privite suficient în relațiile lor cauzale și nu sînt încadrate în sisteme cuprinzătoare de noțiuni, iar abordarea problemelor în clasele liceale — la un nivel prea puțin deosebit de școala generală — nu justifică în măsură suficientă concentrismul în predarea cunoștințelor geografice. Consecința negativă a acestor deficiențe — pusă în evidență de nivelul însușirii cunoștințelor de către elevi — constă în supraîncărcarea memoriei elevilor cu date disparate (al căror slab efect formativ se vădește în abundența descriptivismului în răspunsurile elevilor, în slaba capacitate de a opera eficient cu noțiuni integratoare, în posibilitățile reduse de transfer al cunoștințelor geografice etc.).

În lumina acestor constatări, se poate presupune (și aceasta constituie ipoteza cercetării întreprinse de noi privind predarea geografiei în școala generală **) că

---

* A se vedea și articolul semnat de Grigore Posea, *Păreri asupra predării geografiei în școală*, „Lupta de clasă" nr. 4/1966, p. 111—116.

** În anul școlar 1965—1966, a fost întreprinsă o cercetare — la clasa a V-a, la Liceul I. Neculce — ale cărei rezultate confirmă ipoteza de la care s-a plecat.

deficiențele semnalate ar putea fi înlăturate prin:

1. Structurarea conținutului acestui obiect de învățămînt în conformitate cu logica științei geografice; evidențierea legăturilor cauzale între diferitele obiecte și fenomene geografice în cadrul celor două ramuri ale geografiei (fizică și economică).

2. Formarea la elevi, pe această bază, a unor premise teoretice (însușirea noțiunilor fundamentale) pentru înțelegerea problemelor de geografie fizică și economică.

3. Integrarea cunoștințelor în sisteme cuprinzătoare, în care acestea să fie privite în relațiile lor reciproce.

4. Adaptarea conținutului științific al geografiei la posibilitățile elevilor și dezvoltarea capacităților intelectuale ale acestora printr-un sistem de metode și mijloace de învățămînt adecvate *.

În vederea înarmării elevilor cu noțiunile fundamentale cu care operează geografia fizică și economică un rol deosebit îl are predarea geografiei fizice generale în școala generală și a geografiei generale (fizică și economică) în liceu.

În școala generală, geografia fizică generală are rolul de „alfabet" al geografiei, îi înarmează pe elevi cu principalele noțiuni geografice, avînd rol hotărîtor în înțelegerea geografiei regionale (fizică și economică). De aceea, considerăm că predarea la clasa a III-a a geografiei regiunii natale (prevăzută de actuala programă) trebuie să aibă drept obiectiv principal însușirea unor noțiuni elementare de geografie fizică și economică, a căror sferă se va lărgi și al căror conținut se va îmbogăți prin predarea *geografiei patriei* (la clasa a IV-a), pregătind astfel generalizarea și integrarea lor într-un sistem unitar de noțiuni, în clasa a V-a.

Privit din această perspectivă, conținutul actualelor programe de geografie de la clasele III-V necesită anumite îmbunătățiri în sensul următor:

În clasa a III-a, să se includă, alături de cunoștințele legate direct de studiul geografiei regiunii natale (care prezintă un anumit specific de la o regiune la alta) și unele elemente de bază ale geografiei fizice și economice cu un caracter mai larg, în vederea pregătirii unitare a elevilor pe tot cuprinsul patriei.

În clasa a IV-a, să se introducă cunoștințe *sumare despre glob*, în vederea încadrării geografiei patriei într-un complex geografic mai mare, care, prin elementele explicative pe care le implică, ușurează înțelegerea specificului geografiei patriei.

În clasa a V-a, să se predea geografia fizică generală și noțiuni de geografie economică generală, pornind de la elementele concrete însușite de elevi în clasele a III-a și a IV-a. Cunoștințele de geografie fizică și economică generală (cărora să li se aloce un număr sufi-

---

* Întrucît metodica predării geografiei nu constituie obiectul articolului de față, nu ne oprim mai mult asupra problemelor de această natură. Subliniem doar necesitatea modernizării predării geografiei și pe această latură. În acest sens, sistemul de metode preconizat de noi ar consta în:

— folosirea problematizării, ca procedeu metodic general în predarea cunoștințelor, în scopul dezvoltării mobilității gîndirii elevilor, a capacității acestora de a elabora asociații corecte și de a opera transferul cunoștințelor în rezolvarea unor probleme noi;

— utilizarea modelării, ca procedeu demonstrativ care permite simplificarea obiectelor și fenomenelor geografice reale, complexe și prezentarea lor pe o anumită latură, facilitînd astfel prelucrarea informației în conformitate cu posibilitățile intelectuale ale elevilor și transferul cunoștințelor de la o categorie de obiecte și fenomene la categorii *analoge*;

— accentuarea elementului explicativ și a conversației euristice și renunțarea la excesul de descriptivism.

cient de ore) să fie apoi aplicate la studiul geografiei continentului Africa *.

În clasa a VI-a și a VII-a, urmează să se studieze celelalte continente cu statele respective (fizic și economic).

Predarea în liceu (în clasa a IX-a) a geografiei fizice generale poate fi îmbunătățită prin:

— Reluarea — la un nivel superior — a cunoștințelor de geografie matematică, a studiului învelișurilor pămîntului (atmosfera, hidrosfera, litosfera și biosfera).

— Introducerea unor cunoștințe generale despre populația globului în cadrul unor teme, cum ar fi: Omul-factor activ și conștient în transformarea mediul geografic; Unitatea și împărțirea genului uman; Rasele omenești, formarea și clasificarea lor; Actualele forme de comunitate umană; Populația globului: număr, densitate, regiuni cu deasă și regiuni cu rară populație, cauze (factori naturali și sociali); Migrația populației: așezările omenești, cultura și dezvoltarea tehnicii; Structura populației **.

— Introducerea unor cunoștințe de geografie economică, necesare pentru înțelegerea geografiei regionale, pornind de la materialul pe care l-au parcurs elevii pînă în etapa respectivă. Problemele ar putea fi formulate în modul următor: Mediul geografic — ce se înțelege prin mediul geografic (elementele componente); Relațiile dintre mediul geografic și societate; Combaterea determinismului geografic; Principalele surse de materie primă pe care le oferă mediul geografic pentru dezvoltarea economiei industriale și aria lor de răspîndire (cărbune, petrol, gaze, minereuri feroase și neferoase, săruri etc.). Pentru fiecare dintre aceste bogății s-ar putea propune un plan de studiere, de exemplu, pentru cărbuni: importanța economică a cărbunilor; rezervele mondiale; răspîndirea geografică; principalele state producătoare de cărbuni.

Aceste cunoștințe legate de mediul geografic natural pot constitui o premisă pentru înțelegerea unor noțiuni de bază privind geografia economică care-i vor ajuta apoi pe elevi să înțeleagă noțiuni mai complexe ce se vor preda în clasa a X-a, cînd se va studia *Geografia economică a lumii*. Aceste noțiuni, care vor fi aprofundate la Economia politică, se pot referi la probleme economice și politice de ansamblu, cum ar fi: Economia mondială; Diviziunea geografică internațională a muncii; Două sisteme economice mondiale; Sistemul economic mondial capitalist și sistemul economic mondial socialist. Fiecăruia dintre aceste sisteme trebuie să i se prezinte principalele caracteristici, de pildă pentru sistemul economic *capitalist* — a) pe plan intern: proprietatea privată asupra mijloacelor de producție; concentrarea producției și formarea monopolurilor; crizele economice de supraproducție; b) pe plan extern: dezvoltarea inegală și în salturi a economiei statelor capitaliste și împărțirea lor în state dezvoltate și slab dezvoltate. Pentru sistemul *socialist* caracteristici — a) pe plan intern: proprietatea socialistă asupra mijloacelor de producție; relațiile socialiste de producție; dezvoltarea planică proporțională a economiei naționale; b) pe plan extern: dezvoltarea complexă și multilaterală a statelor socialiste: ritm rapid; inexistența crizelor de producție; relații de colaborare și ajutor reciproc.

* Propunem continentul Africa, deoarece este regiunea geografică care scoate cel mai clar în evidență interpătrunderea și intercondiționarea reciprocă dintre diversele obiecte și fenomene geografice pe care le studiază geografia fizică generală.

** Probleme de demografie sînt incluse în programele școlare din multe țări (U.R.S.S., R. S. F. Iugoslavia, Belgia, Franța, Italia etc.).

În încheiere, se poate prezenta harta politică a lumii, care va constitui punctul de plecare, în anul următor (clasa a X-a), în studierea statelor lumii.

În ceea ce privește structura programelor școlare de geografie regională, considerăm că este necesar să se aibă în vedere specificul geografiei ca știință care studiază obiectele și fenomenele geografice în complexitatea relațiilor lor reciproce, ceea ce, reflectat pe plan didactic, se traduce prin predarea geografiei pe unități geografice cu subliniera permanentă a raporturilor dintre factorii fizic, economic și politic. În acest sens, este necesar ca în prezentarea principalelor probleme de geografie fizică pe care se bazează geografia economică să se plece de la marile unități fizico-geografice *. De exemplu, capitolul „Europa" se va structura la clasa a X-a în felul următor: trăsături generale, poziția geografică; principalele caracteristici tectonice, morfologice, climatice și hidrografice, solurile, bogățiile naturale etc.; populația și densitatea ei; transformarea peisajului european sub acțiunea muncii omenești **; împărțirea în cele două grupe de state — socialiste și capitaliste; împărțirea politică regională: statele Europei răsăritene; statele Europei centrale; statele Europei de nord; statele Europei mediteraniene; statele Europei apusene (după studierea fiecărei regiuni naturale se va studia separat geografia economică și politică a fiecărui stat, pornind de la o sinteză a condițiilor geografice caracteristice).

Alcătuirea în acest mod a programei de geografie regională, pe lîngă faptul că îi conferă acesteia un caracter strict științific, elucidînd relațiile dintre mediul geografic natural, economic și politic, mai prezintă și avantajul didactic de a evita repetarea unor date de geografie fizică cu prilejul studierii fiecărui stat în parte (aceste date fiind incluse în caracterizarea generală fizico-geografică a regiunii respective).

În alcătuirea programei de geografie a Republicii Socialiste România, atît la clasa a VIII-a, cît și la clasa a XII-a, se poate proceda în mod similar, ținîndu-se bineînțeles seama de nivelul de pregătire a elevilor în clasele respective.

Menționăm însă faptul că în ceea ce privește studierea geografiei patriei, pe diferite trepte de învățămînt, este necesară o cercetare specială, ținînd seama de rolul ei ca punct de plecare în însușirea cunoștințelor geografice (clasa a IV-a), cît și de sinteză a cunoștințelor geografice ce se predau în școală (clasele a VIII-a și a XII-a).

EMILIA CONSTANTINESCU,
PETRE BĂRGĂOANU
Institutul de științe pedagogice

* Același punct de vedere se oglindește în alcătuirea programelor din R.S.F. Iugoslavia, Italia, Belgia etc.

** Problema respectivă este inclusă și în programa din R. S. F. Iugoslavia.

Munca independentă a elevilor cu manualul la lecțiile de chimie

Deprinderea de a lucra independent cu manualul și în general cu cartea — fiind un element de bază al activității intelectuale — asigură participarea activă a elevilor la lecții și-i ajută să efectueze în bune condiții temele pentru acasă. Munca cu manualul dezvoltă în același timp interesul și dragostea elevilor pentru citit, precum și dorința de a cunoaște și de a studia cît

mai mult. Ea îi pregătește pentru activitatea ulterioară de autoinstruire. Așa se explică de ce literatura pedagogică de la noi și de peste hotare acordă o atenție tot mai mare problemei muncii elevilor cu manualul [1].

În sistemul metodelor și mijloacelor menite să lărgească sfera de cunoaștere a elevilor în domeniul chimiei și să asigure dezvoltarea lor intelectuală, activitatea cu manualul ocupă un loc important. În practica școlară, nu există însă întotdeauna o preocupare sistematică pentru a forma elevilor deprinderile necesare în această privință. Datorită acestui fapt, unii elevi își pregătesc lecțiile de chimie utilizînd numai notițele și folosind foarte rar manualul. Se impune deci ca profesorul să formeze la elevi deprinderea de a lucra cu manualul de chimie chiar din clasa a VII-a, pentru ca ei să stăpînească procedeele raționale de muncă și astfel să le poată folosi în mod judicios din primul an al predării acestui obiect.

În cursul anului școlar 1963-1964, am urmărit munca cu manualul de chimie, la lecții, a elevilor din clasa a VII-a, din unele școli din Cluj *. Această activitate s-a continuat și în anul școlar 1964-1965, cu aceiași elevi (clasa a VIII-a).

La începutul cercetării, noi am cerut elevilor din clasele amintite să indice în scris dacă folosesc mai mult în pregătirea lecțiilor de chimie manualul sau notițele și să motiveze preferința lor, iar în cazul cînd folosesc în aceeași măsură notițele și manualul să explice de ce folosesc ambele surse.

Răspunsurile date de elevi la acest chestionar ne-au arătat că cei mai mulți folosesc în pregătirea lecțiilor în mod exclusiv notițele, foarte puțini au considerat manualul ca mijloc principal de pregătire. Astfel, din 106 elevi 57 (54%) au folosit în pregătirea lecțiilor de chimie în primul rînd notițele, 26 elevi (24%) au folosit în aceeași măsură atît notițele, cît și manualul, iar pentru 23 elevi (22%) manualul a constituit sursa principală a pregătirii lor, notițele fiind consultate numai în anumite cazuri. Elevii care au acordat prioritate notițelor au arătat că acestea conțin esențialul, că ele pot fi „învățate rapid", uneori fiind parcurse în pauză, înainte de lecție etc.

Necesitatea de a folosi la pregătirea lecțiilor atît notițele, cît și manualul este motivată de elevi prin faptul că notițele îi ajută să-și reamintească cunoștințele predate la lecții și astfel să înțeleagă mai ușor textul din manual.

Elevii care au pus accentul pe folosirea manualului au susținut că cu ajutorul acestuia își însușesc mai bine cunoștințele etc.

Avînd în vedere aceste constatări, noi am urmărit:

1. Analiza formelor mai importante ale muncii independente cu manualul la lecțiile de chimie și a procedeelor metodice care asigură activizarea elevilor în toate etapele procesului de învățămînt, în vederea dezvoltării gîndirii lor independente; îmbunătățirea muncii de efectuare a temelor date pentru acasă și ridicarea pregătirii elevilor pentru lecție; formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă cu manualul ca mijloc principal de învățare și autoinstruire.

[1] L. Ghivirigă, *Activitatea cu manualul și importanța sa pentru reușita lecției*, în *Unele probleme ale lecției*, sub redacția prof. I. Cremer, Ed. didactică și pedagogică, 1960; Dr. W. Wirthgen, *die Arbeit mit den Lehrbuch im Chemieunterricht*", „*Chemie in der Schule*" nr. 1/1958; *Usage des manuels et des dictionnaires* (le travail dirigé) „Cahiers pédagogiques" 50/1964; A. E. Solovieva, *Samostoiatelinaia robota uiciasșcihsea s ucebnikom na uroke*, „Izvestia Akad. Ped. Nauk" nr. 115/1961.

* Liceele „N. Bălcescu", „Gh. Barițiu" și „G. Coșbuc".

2. Indicarea căilor de îmbinare a muncii independente cu manualul la lecțiile de chimie cu alte activități ale elevilor și în special cu explicația profesorului.

3. Sublinierea rolului conducător al profesorului în organizarea și îndrumarea muncii elevilor cu manualul la lecțiile de chimie ș.a.

Pentru atingerea acestor obiective, cercetarea noastră — care a durat doi ani — a parcurs trei etape. În prima etapă, *am urmărit preocuparea profesorilor pentru munca elevilor cu manualul la lecțiile de chimie, precum și atitudinea elevilor față de munca cu manualul.* În a doua etapă, *îndrumînd lecțiile de chimie din clasa a VII-a, am încercat să folosim în aceste lecții, pe lîngă alte forme de muncă independentă, și cîteva procedee ale muncii cu manualul*[2]. În a treia etapă, *am îndrumat și am studiat în mod special munca independentă cu manualul la lecțiile de chimie din clasa a VIII-a, sub cele trei aspecte principale, pe care le-am indicat mai sus.*

În organizare, s-a procedat în mod gradat; de la munca cu manualul, sub conducerea profesorului, s-a trecut la munca independentă a elevilor cu manualul. În acest scop, au fost alese cîteva lecții care ofereau exemple tipice de folosire a muncii independente cu manualul.

După ce au cunoscut manualul de chimie, elevii au fost îndrumați, apoi, să observe tabla de materii a manualelor pentru clasa a VII-a și a VIII-a, pentru a putea răspunde la următoarele întrebări:

— Ce cunoștințe comune cuprind manualele din clasa a VII-a și a VIII-a?

— Cu ce se termină fiecare capitol din aceste manuale, dacă se observă o deosebire între ele în această privință?

— Ce cunoștințe li se par mai importante, avînd în vedere titlurile capitolelor?

Referindu-se la primele două întrebări, elevii au răspuns: „că despre teoria atomo-moleculară, precum și despre oxizi, baze, acizi și săruri (cuprinse în acest manual) au învățat și în clasa a VII-a și atît în manualul pentru clasa a VII-a, cît și în cel pentru clasa a VIII-a, fiecare capitol se încheie cu lucrări de laborator. Ele se deosebesc însă prin aceea că manualul pentru clasa a VIII-a conține și demonstrații". La întrebarea a treia cei mai mulți elevi au răspuns că li s-au părut mai interesante capitolele despre chimia organică și despre structura atomilor.

Completînd observațiile, profesorul a precizat că, deși unele cunoștințe din manualul de chimie de clasa a VII-a au fost reluate în manualul pentru clasa a VIII-a, totuși nu este vorba de o repetare a cunoștințelor, ci și de o lărgire a lor. Repetînd teoria atomo-moleculară, ei vor mai învăța și despre atom-gram și moleculă-gram, iar cu ajutorul formulelor și al ecuațiilor chimice vor rezolva multe probleme. Despre oxizi, baze, acizi și săruri au învățat în clasa a VII-a, iar în clasa a VIII-a vor cunoaște prepararea, proprietățile chimice și întrebuințările lor cele mai importante. Profesorul a menționat faptul că ei vor folosi manualul atît în clasă, cît și acasă, pentru a repeta cunoștințele dobîndite, pentru a învăța lecția explicată în clasă sau pentru a învăța diferite părți din lecție și pentru efectuarea altor activități, cum ar fi: rezolvarea unor probleme, pregătirea unor experiențe, interpretarea anumitor fenomene etc.

După prezentarea manualului, profesorul a cerut elevilor să răspundă la întrebarea: În ce scop se dă o atenție mare

[2] E. Tarangul și A. Turovțev, *Forme de muncă independentă a elevilor la lecțiile de chimie*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

studiului teoriei atomo-moleculare? Ca să poată răspunde, ei au primit indicația să citească referirile despre „atomi și molecule" din manual. Li s-a atras atenția că răspunsul nu se găsește menționat, dar sînt date elementele necesare, pe care — prelucrîndu-le și corelîndu-le cu cunoștințele însușite în clasa a VII-a — îl pot găsi. După șase minute, elevii — terminînd de citit — au dat diferite răspunsuri. Răspuns complet au dat elevii care au afirmat că teoria atomo-moleculară este importantă, deoarece le arată deosebirea dintre substanța simplă și elementul chimic.

Apreciind ultimul răspuns, profesorul a subliniat importanța teoriei atomo-moleculare, care va fi folosită în tot cursul anului școlar pentru a explica și înțelege reacțiile chimice. Tema pentru acasă a constat dintr-un exercițiu de gîndire. Profesorul a cerut elevilor să aplice legea *constanței compoziției substanțelor*, pe care au învățat-o în anul anterior, specificîndu-le însă să o aplice la alte exemple, nu la cele arătate în manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a. În locul reacției sulfului cu fierul descrise în manuale, ei au primit astfel să efectueze reacția de combinare dintre aluminiu și iod. Elevii au fost îndrumați de asemenea să revadă din manual legea constanței compoziției substanțelor, să consulte tabelul de la pagina 89, în care sînt indicate masele atomice ale elementelor și să fie atenți la valențele aluminiului și ale iodului.

În lecția introductivă profesorul a căutat să atragă atenția elevilor asupra importanței muncii cu manualul de chimie și să-i antreneze în această muncă încă din prima oră. Fiind vorba de cunoștințe învățate în clasa precedentă, munca cu manualul a constat în găsirea răspunsuri'or la unele probe de gîndire, pe baza materialului reactualizat prin citirea textului corespunzător din manual.

În lecția *Carbonul în natură*, care a cuprins cunoștințe despre starea naturală a carbonului, despre diamant, despre grafit, despre carbonul amorf și despre cărbunii naturali, munca cu manualul a constat numai în însușirea cunoștințelor despre diamant și grafit. Scopul activității independente a fost însușirea cunoștințelor noi și dezvoltarea gîndirii independente prin folosirea comparației. După ce profesorul a explicat răspîndirea carbonului în natură, a cerut elevilor să învețe, în clasă, în mod independent, despre diamant și grafit și să facă o comparație între aceste substanțe. Ca să le fie mai ușor, ei au fost îndrumați să grupeze răspunsurile sub formă de tabel schematic. Pe tablă au fost scrise următoarele rubrici: *proprietăți fizice* (aspect, conductibilitate, duritate), *proprietăți chimice*, *răspîndire în natură*, *întrebuințări*. Majoritatea elevilor au completat corect tabelul schematic. Dăm ca exemplu unul din tabelele schematice completat de majoritatea elevilor.

După ce a completat unele date din tabelele elevilor, profesorul, prin conversație, a transmis cunoștințele despre cărbunii naturali. Fixarea noilor cunoștințe s-a făcut cu ajutorul întrebărilor. Tema pentru acasă a inclus activitatea independentă cu manualul. Elevii au primit în acest scop să compare procedeele folosite în prezent la extracția cărbunilor cu cele din trecut, utilizînd în acest scop textul respectiv din manual (p. 30), precum și cunoștințele lor de geografie.

La lecția despre *Bioxidul de carbon*, profesorul a explicat mai întîi starea naturală, prepararea și proprietățile fizice ale bioxidului de carbon. Dintre proprietățile chimice, reacția bioxidului de car-

CARBONUL ÎN NATURĂ

Forma alotropică	Proprietăți fizice			Proprietăți chimice	Răspîndire în natură	Întrebuințări
	Aspect	Conductibilitate electrică	Duritate			
1	2	3	4	5	6	7
Diamant	Incolor sau colorat, luciu caracteristic cristalizează în cuburi	Rău conducător de electricitate	Cea mai dură substanță naturală	Nu este atacat de acizi și baze. Arde în O_2 la 800°C și dă CO_2. În absența aerului, la 1500°C se transformă în grafit	Africa de Sud, Congo, Brazilia, India, U.R.S.S.	Diamantele mari se folosesc ca pietre prețioase, cele mici pentru perforarea stîncilor sau tăierea sticlei
Grafit	Culoare cenușie, luciu puternic, unsuros la pipăit, foițe hexagonale	Bun conducător de electricitate	Duritate mică, lasă urme pe hîrtie	Reacționează chimic cu unii reactivi	U.R.S.S., Canada, Ceylon	Grafitul servește la confecționarea minelor de creion, a unor creuzete, a electrozilor. În stare de pulbere — amestecat cu ulei — se întrebuințează la ungerea pieselor de mașini.

bon cu hidroxidul de calciu a fost însușită de elevi cu ajutorul manualului. Ei au executat reacția fără instructajul profesorului, citind numai textul (pag. 46 — lit. d). A urmat apoi experiența. După terminarea experienței, elevii au fost îndrumați să scrie, în caiete, ecuația dintre bioxidul de carbon și hidroxidul de calciu, iar apoi, pentru a-i obișnui să controleze singuri exactitatea lucrărilor lor, li s-a indicat să verifice cu ajutorul manualului dacă au scris-o corect. În acest caz, ei au folosit manualul (la pag. 12 se găsește această ecuație chimică). În continuare, li s-a cerut să studieze din manual (la pag. 37), unde se arată reacția bioxidului de carbon cu hidroxidul de sodiu, ajungînd astfel la concluzia că alte baze reacționează cu bioxidul de carbon. Cu ajutorul manualului, prin deducție, elevii au ajuns să-și însușească unele cunoștințe.

În această lecție, pe baza indicațiilor, munca cu manualul (care a durat 10 minute) a servit la formarea priceperii elevilor de a efectua experiența, de a verifica rezultatul obținut și de a generaliza constatările făcute.

La lecția despre *Acidul carbonic. Carbonați*, munca cu manualul a constat în însușirea cunoștințelor privind importanța industrială a carbonaților. Scopul lecției a fost ca elevii să-și însușească în mod independent cunoștințele noi, să explice pe baza reacțiilor indicate în

manual întrebuințările carbonatului de calciu, să execute cele două reacții chimice (calcinarea marmurei și reacția cu apă a oxidului de calciu format) incluse în text și să verifice cu fenolftaleină dacă din a doua reacție chimică efectuată a rezultat hidroxid de calciu (procedeu cunoscut din clasa a VII-a). Această activitate — inclusiv executarea experiențelor respective — a durat aproximativ 15 minute.

Deoarece munca cu manualul a cuprins mai multe etape, iar modul de desfășurare a experienței nu era indicat în manual, ea a fost îmbinată cu explicația profesorului. El a arătat elevilor că vor folosi la experiență o bucată mică de marmură (carbonat de calciu), pe care o vor prinde cu cleștele și o vor introduce în flacăra becului de gaz ca să o calcineze și să obțină oxid de calciu. În continuare, elevii au fost îndrumați ca, după ce vor fi efectuat ambele reacții chimice indicate în manual, să cerceteze dacă produsul final este hidroxid de calciu. Folosind manualul, cei mai mulți elevi au efectuat corect experiențele și au verificat rezultatul obținut. Ca temă pentru acasă, ei au primit să calculeze cantitatea de apă necesară pentru stingerea a 200 kg de var (orientîndu-se după modul de rezolvare a problemei nr. 3 de la pag. 9 din manual). Prin munca cu manualul la această lecție, care s-a îmbinat cu efectuarea de experiențe frontale, s-au realizat mai multe sarcini instructiv-educative și anume: însușirea de cunoștințe noi, privind importanța industrială a carbonaților; efectuarea practică a unor reacții chimice (transformarea carbonatului de calciu în oxid de calciu și a oxidului de calciu în hidroxid de calciu) și explicarea lor; aplicarea unui procedeu cunoscut la un caz concret (procedeul prin care se recunosc bazele s-a aplicat la indentificarea hidroxidului de calciu).

Lecția despre *Cauciuc* a început cu munca independentă a elevilor. În acest scop, profesorul a cerut elevilor să studieze textul din manual și să alcătuiască (la alegere fiecare) un plan cu ajutorul căruia să expună apoi cunoștințele însușite. Controlînd activitatea întregii clase și dînd unele îndrumări elevilor care au întîmpinat dificultăți, profesorul a observat că cei mai mulți dintre ei au inclus în plan următoarele puncte esențiale: din ce se extrage cauciucul, cum se extrage cauciucul, proprietățile cauciucului, compoziția cauciucului. Pe baza acestui plan, după expirarea celor șase minute, cinci elevi, indicați pe rînd de profesor, au expus oral cunoștințele despre cauciucul natural, dobîndite cu ajutorul manualului. Profesorul a predat apoi cauciucul sintetic, arătînd importanța tehnică a cauciucului și dezvoltarea industriei cauciucului în țara noastră. Pentru a stimula gîndirea elevilor și a le înlesni munca, profesorul le-a scris pe tablă următoarele întrebări: În ce constă deosebirea dintre cauciucul natural și cel sintetic? Ce importanță are reacția de polimerizare la fabricarea cauciucului? Cum s-a dezvoltat industria cauciucului în țara noastră, avîndu-se în vedere importanța sa? Aceste întrebări au constituit pentru elevi firul conducător al învățării lecției. Munca cu manualul pentru fixarea cunoștințelor a durat 15 minute, după care profesorul a făcut o verificare a cunoștințelor elevilor.

Obiectivele instructiv-educative urmărite prin formele de muncă independentă cu manualul la această lecție au fost următoarele: *formarea la elevi a priceperilor de a desprinde și de a reține esențialul dintr-un text al manualului de chimie; formularea de răspun-*

suri pe baza unui plan întocmit ; dezvoltarea gîndirii independente a elevilor prin procedeul comparației ; obișnuința de a confrunta cunoștințele din manual cu cele din notițe la rezolvarea de probleme-întrebări.

La lecția *Grăsimi*, elevii și-au însușit cunoștințele despre grăsimi, insistîndu-se asupra importanței lor în viață și industrie. Elevilor li s-a indicat să citească textul (de la pag. 64) și să analizeze figura 31 din manual. Pentru a explica, pe baza proprietăților, întrebuințările grăsimilor, elevii au fost îndrumați să îmbine cunoștințele obținute la chimie cu cele dobîndite la lecțiile de biologie și li s-a dat să alcătuiască o schemă în care să sistematizeze întrebuințările grăsimilor în diferite ramuri ale industriei, folosind drept criteriu proprietățile lor.

Schemă

Întrebuințările grăsimilor :

— În industria alimentară ;
— În organismul animal produc energie (un gram de grăsime prin ardere în organism dă 9,3 calorii) ;
— În industria lacurilor și a vopselelor (uleiurile sicative se usucă la aer) ;
— În industria săpunurilor (grăsimile prin reacția cu NaOH se saponifică) ;
— În industria farmaceutică (grăsimile servesc la prepararea glicerinei și a unor pomezi) ;
— În industria explozibilelor (glicerina, care se prepară din grăsimi, dă cu HNO_3 nitroglicerina, un exploziv puternic).

Munca cu manualul la această lecție, care a durat în total 10 minute, a avut ca scop instructiv-educativ : *învățarea unui text din manual, analizînd ce reprezintă figura respectivă, legarea cunoștințelor însușite cu cele dobîndite la alte obiecte, sau cu cele luate din experiența personală ; priceperea de a explica întrebuințările unei substanțe pe baza proprietăților ei și sistematizarea lor într-o schemă.*

La lecția de recapitulare cu tema *Proprietățile chimice ale metalelor cu largă utilizare industrială (Na, K, Cu, Al, Fe)*, munca cu manualul a ocupat aproape întreaga oră. Elevii au avut posibilitatea să-și consolideze unele deprinderi și priceperi privind îmbinarea variatelor forme ale acestei activități. Pentru ca elevii să se poată mai bine orienta în această muncă complexă, profesorul a scris pe tablă, la începutul lecției, un tablou schematic de recapitulare cu următoarele rubrici : *simbolul metalelor, numărul de ordine în sistemul, periodic, reacția cu oxigenul, reacția cu apa, reacția cu acizii, reacția cu sărurile, importanța practică.*

Elevii au fost îndrumați ca în timp ce completează tabelul schematic să revadă textele respective din manual și să consulte tabelul cu elementele chimice și seria de activitate a metalelor. Ei au completat mai întîi primele trei rubrici din tabelul schematic. Profesorul a urmărit această activitate, iar după ce a constatat că cei mai mulți dintre elevi au terminat de completat rubrica *Reacția cu oxigenul*, le-a cerut să efectueze experiența prin care să verifice arderea

aluminiului în stare de pulbere. După ce elevii au executat frontal experiența, ei au completat în continuare, consultînd manualul, rubrica cu privire la *reacția metalelor cu apa*. Ei au efectuat apoi *reacția sodiului cu apa* (după indicațiile de la pag. 110. din manual). Rubrica cu privire la *reacția metalelor cu acizii* a fost completată de elevi cu ajutorul manualului. Ei au fost îndrumați să execute experiențele de la pagina 112, atrăgîndu-li-se atenția să folosească pentru această reacție numai fier și cupru. Elevii au completat această rubrică și au efectuat reacția dintre zinc și azotatul de plumb potrivit instrucțiunilor prevăzute la pagina 112 din același manual. Completarea rubricii cu privire la *Importanța practică a metalelor* a fost dată elevilor ca temă pentru acasă. Ei au primit indicația să facă o legătură între proprietățile chimice ale metalelor și întrebuințările lor, avînd posibilitatea să consulte manualul. La sfîrșitul lecției profesorul a făcut aprecieri asupra modului în care a fost completat tabelul respectiv.

Din analiza lecțiilor prezentate, rezultă că munca independentă a elevilor cu manualul de chimie îi ajută să participe activ la însușirea cunoștințelor și contribuie în același timp la dezvoltarea gîndirii științifice, a spiritului de observație, precum și la formarea deprinderii de a lucra în mod independent. Pentru atingerea obiectivelor menționate la început s-au folosit, în aceste lecții, în raport cu conținutul lecției respective și cu nivelul de dezvoltare a elevilor, diverse forme și procedee de muncă independentă cu manualul și îmbinarea lor cu explicațiile profesorului.

Formele de muncă independentă au fost alese în funcție de nivelul de dezvoltare intelectuală a elevilor. Astfel, pentru primele lecții s-au ales variante care au presupus un efort mai mic. La început, elevii au efectuat experiențe după indicațiile din manual și pe baza îndrumărilor date de profesor, iar ulterior numai după manual și numai în baza cunoștințelor însușite anterior. Pentru însușirea noilor cunoștințe cu ajutorul manualului, elevii au primit la începutul anului școlar un plan după care să-și expună cunoștințele, iar apoi ei și-au alcătuit singuri un astfel de plan.

În vederea activizării gîndirii, elevii au fost îndrumați să facă cu ajutorul manualului diferite comparații, să rezolve probleme etc. (de pildă, să arate de ce se dă o mare atenție studiului teoriei atomo-moleculare, să aplice legea constanței compoziției substanțelor la un alt exemplu decît cel din manual, să desprindă și să rețină esențialul dintr-un text).

Pentru dezvoltarea spiritului de observație și pentru a-i obișnui pe elevi cu autocontrolul, precum și pentru formarea priceperii de a lucra cu substanțe chimice și de a mînui unele ustensile de laborator, elevii au executat experiențe după indicațiile din manual și au verificat, tot cu ajutorul manualului, rezultatele obținute. Posibilitatea utilizării manualului, ca mijloc complex de pregătire a elevilor, poate fi folosită de profesor în moduri variate, spre a-i ajuta pe aceștia să-și însușească un stil de muncă intelectuală independentă. Pe lîngă unele elemente comune, profesorul va avea în vedere și particularitățile specifice fiecărui obiect de învățămînt în utilizarea manualului.

ANASTASIA TUROVȚEV,
EUGENIA TARANGUL
Cluj

O dezbatere asupra obiectului pedagogiei

Interesul general pe care-l suscită în rîndul specialiştilor problema obiectului pedagogiei a făcut utilă organizarea în cadrul Institutului de ştiinţe pedagogice, a unei a doua dezbateri * privind problema respectivă.

Prin referatul susţinut de tov. *V. Filipescu*, cercetător ştiinţific principal, s-a urmărit să se prezinte unele aspecte de ordin metodologic ce s-au conturat la nivelul sectorului în cercetarea obiectului pedagogiei, să se pună în discuţie interpretarea unor categorii ce intră în definirea obiectului acestei ştiinţe şi să se schiţeze problematica ei.

Referentul a arătat că realitatea socială, îndeosebi cea socialistă, care generează fenomene şi procese noi, calitativ deosebite, de natură să modifice profund situaţia educaţională din societate, determină pedagogia să-şi redefinească obiectul în funcţie de caracterul şi nevoile societăţii prezente şi, totodată, să-şi situeze acţiunea în perspectiva pe care o deschide omului evoluţia socială, dezvoltarea sa ca ştiinţă fiind asigurată numai în măsura în care îşi va integra noile date ale practicii social-istorice şi le va reflecta în categoriile şi legile sale. Dar, reconsiderarea continuă a obiectului pedagogiei — impusă de transformările ce intervin în practica social-istorică — nu poate fi interpretată ca o instabilitate a acestuia, ci ca o îmbogăţire, o dezvoltare a lui, prin apariţia unor coordonate calitativ noi şi prin dispariţia altora, sau prin schimbarea semnificaţiei lor — menţinîndu-se însă elemente invariabile fundamentale.

Susţinînd necesitatea de a se face distincţie între aria pedagogiei şi problematica ei, care trebuie luată în considerare la delimitarea obiectului ştiinţei, referentul a pus în discuţie cîteva probleme de cea mai mare importanţă implicate în obiectul pedagogiei :

1. Categoriile fundamentale ale pedagogiei şi interpretările lor în teoria şi practica pedagogică. S-a demonstrat că multe din definiţiile date categoriilor respective se întemeiază pe reprezentări empirice ale faptelor şi ale fenomenelor pedagogice, fără a releva caracteristicile lor distinctive, esenţa lor. Identificarea unor categorii, caracterul echivoc, uneori chiar contradictoriu al accepţiunilor duc la greşeli în activitatea practică şi la confuzii pe plan teoretic. Realizarea unei înţelegeri adecvate a categoriilor fundamentale ale pedagogiei, definirea lor exactă, limbajul ştiinţei fiind o problemă metodologică de cea mai mare însemnătate.

2. Definiţiile date pedagogiei de către diferiţi autori, analizate în conţinutul lor, în legătură cu valoarea termenilor

* Prima dezbatere a fost organizată în octombrie 1965, pe baza comunicării tov. prof. univ. *P. Apostol*, şeful sectorului *Bazele teoretice ale pedagogiei.*

folosiți. S-a arătat că multe din ele nu conțin suficiente elemente de natură să reflecte specificul prin care pedagogia se delimitează de alte științe angajate în studiul personalității în raport cu societatea. Sînt evidente consecințele negative pe care le poate avea (și chiar le are) pentru practica educativă faptul că omul pe care pedagogia trebuie să-l formeze — fie el adolescent sau adult — apare în unele din aceste definiții numai ca obiect al educației nu și ca subiect al ei, ca făuritor al vieții sociale și al propriei sale personalități. Idealul de om la care fac referiri unii autori este văzut adesea unilateral, ca simplu produs al acțiunii educative.

Într-o definiție a obiectului pedagogiei se consideră necesară prezența unor elemente care deosebesc educația de alte activități similare sau parțial asemănătoare: înțelegerea educației ca acțiune socială de un tip specific (care ascultă bineînțeles, de legile generale ale acțiunii sociale, dar are și legi proprii), determinat de funcția socială a acesteia; dezvăluirea caracterului specific al operațiilor ce compun acțiunea educativă (operații a căror finalitate este crearea și dezvoltarea motivației), al unor metode de comportament de performanță și al aptitudinilor corespunzătoare și altele.

În analiza definițiilor pedagogiei s-au pus în discuție periodizarea pe vîrste, raportul dintre educație și dezvoltare, corelația dintre factorul biologic, mediu și educație, precum și rolul interacțiunii lor în dezvoltarea social-istorică a omenirii și în dezvoltarea ontogenetică a individului — probleme care trebuie să-și găsească rezolvarea la nivelul actual al cunoașterii științifice.

3. Sarcinile ce revin pedagogiei în etapa actuală și în perspectiva dezvoltării sociale. Precizarea sarcinilor pedagogiei, oricare i-ar fi aria de cuprindere, reprezintă o altă cale importantă a dezvoltării ei ca știință.

4. Raportul dintre pedagogie și alte științe.

5. Sistemul disciplinelor pedagogice și corelația dintre ele.

6. Delimitarea pedagogiei generale (care în tradiția pedagogică poartă și denumirea de filozofia educației) de teoria acțiunii practice educative, în virtutea căreia ar apărea evident raportul dintre pedagogie, pe de o parte, și ideologie și politică, pe de altă parte, fiindcă în timp ce scopul, finalitatea socială, folosirea mijloacelor educației de către societăți și clase concrete sînt legate nemijlocit de ideologia, de interesele de clasă, mijloacele (tehnicile de lucru), considerate ca atare, operațiile prin care se efectuează acțiunea educativă, sînt relativ independente de acestea.

7. Educația adulților și educația tinerei generații.

Ultima parte a referatului a fost consacrată aspectelor de ordin metodologic ale cercetării obiectului pedagogiei. Anume, punctul de vedere adoptat se inspiră din metoda folosită de Marx în analiza categoriilor economiei politice — constînd în cercetarea funcției lor sociale concrete — și, totodată, ține seama de datele științei moderne, care trebuie să facă parte din metodologia pedagogiei științifice. Tot atît de relevantă pentru înțelegerea fenomenului social al educației este și abordarea lui în lumina principiului materialist-dialectic al unității dintre logic și istoric în procesul cunoașterii.

Discuțiile care au urmat s-au referit în special la delimitarea obiectului pedagogiei. Astfel, tov. *L. Țopa*, cercetător științific principal, a subliniat că pedagogia ca știință se delimitează numai în măsura în care reușim să relevăm și să teoretizăm specificul faptului educativ. Tov. prof. univ. *P. Apostol*, luînd în considerare deosebirea calitativă care există între educația tinerei generații și educația adulților, și-a exprimat convingerea că

tocmai această deosebire trebuie așezată la baza definirii obiectului științei pedagogice. Subliniind că problema nu este de a omite sau nu o realitate evidentă a zilelor noastre — educația adulților, activitatea educativă a organizațiilor obștești, a instituțiilor de stat etc. — a arătat că din punct de vedere teoretic este necesar să fie delimitată teoria educației tinerei generații de teoria educației adulților, în raport cu funcția lor socială specifică (înzestrarea tineretului cu calități și cunoștințe necesare pentru *a intra* în activitatea socială utilă și perfecționarea pregătirii și a capacităților la adulți în vederea îmbunătățirii sau dezvoltării activității sociale pe care ei o *exercită efectiv*). Aceste două teorii pot și trebuie să fie generalizate într-o teorie globală a activității educaționale a societății, dar denumirea de pedagogie dată științei respective (însemnînd creșterea și formarea copilului, iar prin extindere și a tînărului) i se pare improprie. După părerea tov. *I. Cerghit*, șef de sector, în aria pedagogiei trebuie incluși și adulții, deoarece caracterul obiectiv și permanent al educației se referă nu numai la planul dezvoltării social-istorice, ci și la cel al dezvoltării individului. Tov. *N. Ceaușescu*, cercetător științific principal, a susținut că obiectul pedagogiei cuprinde vîrsta adolescenței, tineretul. Tov. conf. *V. Bunescu*, director adjunct al Institutului, a apreciat că într-adevăr este necesar să fie avută în vedere nu numai aria, ci și problematica educației și că de la aceasta trebuie pornit în delimitarea obiectului pedagogiei. Atrăgînd atenția asupra faptului că fenomenul educativ este întîlnit pretutindeni unde există viață socială și că studierea lui se poate face mai bine tocmai acolo unde influența nu este organizată și instituționalizată, a conchis că obiectul pedagogiei se cere a fi extins atît în spațiu, cît și în timp. Tov. *M. Vișan*, șef de secție, a pornit în delimitarea obiectului pedagogiei de la două coordonate: pedagogia în condițiile societăților presocialiste și pedagogia științifică socialistă, al căror obiect, a apreciat, nu este identic. Referindu-se la rolul deosebit al educației în societatea socialistă, el a susținut că aceasta ar trebui instituționalizată, coordonată, și în întreprinerile productive, nu numai în forurile specializate. Despre specificul pedagogiei socialiste a vorbit și tov. *T. Truțer*, șef de secție, relevînd în mod deosebit problema omului ca subiect al educației și rolul pedagogiei în cadrul acestui proces. El s-a referit de asemenea la consecințele pe care le are pentru pedagogie influența diviziunii sociale a muncii.

Un alt aspect frecvent abordat în cadrul discuțiilor a fost acela al accepțiunilor date educației. În legătură cu poziția critică a referentului față de unele dintre multiplele definiții ale educației, foarte diverse în ce privește conținutul, tov. *I. Cerghit* a considerat că fiecare din ele este îndreptățită, fiindcă relevă cîte un aspect al fenomenului respectiv. Apoi, tovarășii *N. Ceaușescu* și *V. Crețu* au subliniat caracterul orientat, sistematic, organizat și conștientizat al educației, trăsături în legătură cu care tov. *V. Bunescu* a făcut o precizare de principiu, esențială. El a insistat asupra importanței pe care o are conștientizarea acțiunii educative nu numai de către educator, ci și de către cel educat și a atras atenția asupra faptului că este necesar ca activitatea educativă organizată, instituționalizată, trebuie corelată cu factori care acționează neorganizat și neinstituționalizat.

Alte probleme abordate în luările de cuvînt s-au referit la autoeducație și autoinstrucție (tov. *T. Truțer* și *M. Vișan*), la rolul educației în dezvoltarea ontogenetică (tov. *I. Cerghit* și *N. Ceaușescu*), la scopul educației (tov. *L. Țopa*), arătînd că între scopul social — etic — politic — economic și cel peda-

gogic există o unitate de esență sociologică suprastructurală și că modul de realizare a acestor scopuri implică diferențe specifice. La problema legilor pedagogiei s-au referit tov. *V. Bunescu* și *P. Apostol*, acesta din urmă susținînd existența a trei categorii de legități: legități de tip istoric, care guvernează succesiunea istorică a scopurilor educației, a idealului uman al acesteia, legități care privesc organizarea sistemului de învățămînt și legi ale didacticii.

V. F.

A 20-a aniversare a U.N.E.S.C.O.

În anul acesta, U.N.E.S.C.O. a împlinit două decenii de existență. La cea de-a 14-a sesiune a Conferinței generale U.N.E.S.C.O., care s-a desfășurat la sfîrșitul lunii octombrie a.c. la Paris, cele 120 de state membre ale organizației au făcut o analiză a activității depuse timp de douăzeci de ani și au stabilit acțiunile care se vor desfășura în viitor.

Așa cum preciza directorul general al U.N.E.S.C.O., René Maheu, „U.N.E.S.C.O. își datorează existența convingerii că nu este suficient să se salvgardeze pacea exclusiv pe căi politice, ci ea trebuie construită ca o realitate vie în spiritul oamenilor. Ea are ca punct de pornire un plan măreț: convingerea progresivă a mentalității oamenilor în sensul cooperării internaționale și al respectării drepturilor omului, științei și culturii" [1].

Una dintre sarcinile de început ale activității U.N.E.S.C.O. în domeniul învățămîntului a fost să ajute la înlăturarea urmărilor războiului. În măsura în care îi permiteau modestele sale mijloace de atunci, Organizația a procurat cărți, materiale didactice, țărilor care aveau cea mai mare nevoie în vremea aceea.

În anul 1948, Adunarea generală a Națiunilor Unite a adoptat Declarația universală a drepturilor omului, educația fiind recunoscută ca un drept inalienabil al fiecăruia. U.N.E.S.C.O. a început să trimită, la solicitarea diferitelor țări membre, echipe de experți, pentru a examina condițiile extinderii și reorganizării învățămîntului. Pentru a grăbi extinderea învățămîntului primar, U.N.E.S.C.O. a organizat, începînd din 1951, o serie de conferințe internaționale sau regionale pe această problemă. La a noua sesiune a Conferinței generale (1956), a fost adoptat un proiect pe o durată de 10 ani pentru extinderea și îmbunătățirea învățămîntului primar în America Latină, urmat de alte programe regionale asupra dezvoltării acestui grad de învățămînt în Asia, Africa și în statele arabe.

Problema *planificării* învățămîntului, strîns legată de dezvoltarea acestuia, a stat, de asemenea, în centrul atenției U.N.E.S.C.O., deoarece programele privind dezvoltarea învățămîntului trebuie să se bazeze pe o cunoaștere exactă a situației și a necesităților fiecărei țări din punct de vedere economic, social și cultural, pe cunoașterea necesităților de cadre didactice și de mînă de lucru calificată. În anul 1959, U.N.E.S.C.O. a organizat la Paris un colocviu internațional asupra planificării învățămîntului, urmat de conferințe regionale ale miniștrilor învățămîntului ținute în diferite părți ale lumii, iar în 1963 a creat, la Paris, Institutul internațional de planificare a educației, cu menirea de a forma planificatori bine pregătiți și de a coordona

[1] „Contemporanul" din 28 septembrie 1966.

cercetările în acest domeniu pe scară internațională, decizîndu-se să se acorde sprijin țărilor în curs de dezvoltare pentru extinderea învățămîntului secundar, tehnic și profesional în cadrul dezvoltării *economiei naționale*.

De mulți ani, U.N.E.S.C.O. se ocupă de problemele *modernizării învățămîntului* cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale (filme, radio, televiziune) și instruirii programate, sprijinind aplicarea acestora mai ales în țările în curs de dezvoltare. U.N.E.S.C.O. a inițiat o serie de experimente privind utilizarea, rezultatele și condițiile de aplicare a noilor metode, îndeosebi pentru predarea obiectelor cu caracter științific și a limbilor străine.

O altă preocupare importantă pentru U.N.E.S.C.O. a constituit-o *pregătirea cadrelor didactice*. În colaborare cu Organizația internațională a muncii, a elaborat un proiect de recomandări pe plan internațional privind situația profesională, socială și economică a cadrelor didactice.

De la începutul activității sale, U.N.E.S.C.O. a depus eforturi deosebite în lupta contra neștiinței de carte. În anul 1961 a prezentat în cadrul Adunării generale a Organizației Națiunilor Unite un raport asupra situației analfabetismului în lume, datele prezentate constituind elementele unei campanii mondiale privind eliminarea completă a *analfabetismului*. Problema a fost studiată și în 1965 la Congresul mondial privind înlăturarea analfabetismului, care a întrunit la Teheran delegați din 88 de țări, urmat de elaborarea unor programe experimentale în acest domeniu, care au fost deja aplicate în unele țări (Mali, Algeria, Iran, Tanganica, Ecuator).

Activitatea U.N.E.S.C.O. în domeniul învățămîntului cuprinde multiple aspecte — educația în spiritul înțelegerii internaționale, educația extrașcolară, educația fizică etc.

În problema *educației adulților*, U.N.E.S.C.O. susține concepția privind *educația permanentă*, considerînd că educația nu trebuie socotită ca încheiată la terminarea școlii sau a universității, ci fiecare, în tot cursul vieții, trebuie să se instruiască și să aplice în practică noile sale cunoștințe. Organizația luptă contra discriminării în domeniul învățămîntului, pentru accesul fetelor și femeilor la învățătură.

U.N.E.S.C.O. are înscrisă în preocupările sale *dezvoltarea înțelegerii internaționale* pe plan școlar și universitar, prilejuind schimburi internaționale, furnizînd serviciile unor experți ai săi, editînd și distribuind publicații, organizînd conferințe internaționale.

În decursul bogatei activități desfășurate în această Organizație, Republica Socialistă România a avut în ultimii ani inițiative însușite de U.N.E.S.C.O. în domeniul educării tineretului în spiritul idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare, precum și în domeniul colaborării interbalcanice și în alte activități ale Organizației.

La cea de-a 14-a sesiune, la 4 noiembrie a.c. s-a adoptat *Declarația asupra principiilor cooperării culturale internaționale*. Reprezentanții țării noastre au adus o contribuție importantă la elaborarea acestui document, care are menirea să stimuleze schimburile și relațiile internaționale în domeniul educației, științei și culturii. Tot în cadrul recentei sesiuni, delegația țării noastre a supus conferinței generale propuneri menite să fixeze cadrul unui program european al U.N.E.S.C.O. — de cooperare culturală și științifică între țările europene.

Sărbătorind a 20-a aniversare, U.N.E.S.C.O. va milita și în viitor, așa cum prevede actul său constitutiv, în spiritul înțelegerii internaționale, în spiritul păcii.

CONSTANȚA SORIK

Lucrările celui de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie

Vara anului 1966 rămîne o dată memorabilă în istoria psihologiei universale. Prezența a peste 5 000 de oameni de știință din 44 țări ale lumii la Moscova, la Congresul internațional de psihologie, marchează nu numai un avînt mare ce se înregistrează în dezvoltarea psihologiei științifice, nu numai o sensibilă creștere a rolului psihologiei în societatea modernă, ci și o accentuată dorință a oamenilor de știință din toate țările de a-și uni eforturile într-o vastă colaborare internațională pusă în slujba omului. „Divergențele de ordin ideologic nu exclud necesitatea de cooperare dintre psihologi — spunea A. A. Smirnov, președintele comitetului de organizare a Congresului. Congresul nostru, care depășește prin numărul de participanți toate celelalte congrese internaționale de psihologie, este o dovadă convingătoare că psihologii din diferitele țări sînt animați de dorința de a se întîlni". Vorbind în același spirit, eminentul psiholog american Neal B. Miller arăta: „La acest Congres am văzut cu toții cum oamenii de știință ai tuturor națiunilor pot lucra împreună și pot întări înțelegerea reciprocă. Acest exemplu trebuie să se extindă și asupra celorlalte aspecte ale vieții naționale. Știința modernă are puterea de a face viața mai bună pentru toți oamenii din toate țările. Această putere enormă nu trebuie utilizată pentru un război care nu poate decît să genereze mizeria tuturora, ci trebuie pusă în slujba păcii care va aduce o fericire constructivă pentru întreaga umanitate".

Acest spirit de colaborare nu s-a exprimat doar verbal și nu s-a consumat în forme de politeță, ci în eforturile susținute ale unor oameni de știință remarcabili de a apropia punctele de vedere ale marilor curente din psihologia științifică.

Astfel, menționăm lucrarea binecunoscutului psiholog englez H. J. Eysenck, care, de ani de zile, în laboratoarele lui de la Londra, experimentează asupra tipologiei pavloviene, reușind să apropie această tipologie de una occidentală, demonstrînd convingător că tipul „slab" identificat de Pavlov corespunde tipului „introvertit," iar tipului pavlovian „puternic" îi corespunde tipul „extrovertit".

N. E. Miller (S.U.A.) a demonstrat, de asemenea, în raportul său, că cele două forme de condiționare (clasic-visceral și instrumental-scheletal), adică de situații de învățare, constituie unul și același proces.

Psihologul elvețian J. Piaget, binecunoscut și pedagogilor din țara noastră, analizînd locul pe care îl ocupă psihologia în cadrul celorlalte științe, a dat o dezvoltare esențială tezelor emise încă cu ani în urmă de Kedrov, iar noul președinte al Asociației internaționale a psihologilor, P. Fraisse, în discursul său de închidere a subliniat importanța teoriei reflectării pentru înțelegerea fenomenului psihic, citînd amplu din prelegerea de deschidere al lui A. N. Leontiev.

Cea mai interesantă formă de cooperare între oamenii de știință din diferite țări s-a realizat între cercetătorii de la Cornell University (S.U.A.), sub conducerea lui U. Bronfenbrenner, și cei de la Institutul de psihologie al Academiei de științe pedagogice din R.S.F.S.R., sub conducerea lui A. A. Smirnov. Aplicînd a-

celași test la elevii a șase clase din America și din Uniunea Sovietică, autorii acestei impresionante lucrări au putut stabili diferențe considerabile între atitudinea celor două colective față de colegi și adulți. Analiza rezultatelor dă posibilitatea de evaluare și de comparare a celor două sisteme educative, sistemul sovietic și cel american.

Deși consacrat în principal discutării problemelor fundamentale de psihologie generală, Congresul a adus contribuții importante și în domeniul psihologiei pedagogice. În numeroase simpozioane, ca de pildă: „Formarea conceptelor și acțiunilor interioare" (președinte J. Bruner — S.U.A.), „Studiul longitudinal al dezvoltării psihice a copilului" (președinte R. Zazzo — Franța), „Problemele psihologice ale copiilor întîrziați" (președinți T. A. Vlasova — U.R.S.S. și N. O'Connor — Anglia), „Educația și dezvoltarea mintală" (președinți J. Bruner — S.U.A. și Mencinskaia — U.R.S.S.), „Dezvoltarea psihică a copiilor deficienți senzoriali" (președinte Al. Roșca — România), „Factorii sociali în dezvoltarea personalității" etc. s-au abordat tematici de importanță fundamentală atît pentru teoria, cît și pentru practica educației și a învățămîntului. În cadrul acestor simpozioane, s-a constatat existența unui acord general cu privire la ideea că factorii sociali domină în procesul de formare a personalității. Există însă divergențe în ceea ce privește aprecierea diferiților factori sociali determinanți ai dezvoltării în general și ai dezvoltării diferitelor laturi ale personalității. Controversele științifice cele mai mari au fost pe tărîmul dezvoltării intelectuale a copilului. J. Piaget și elevii săi au militat în continuare pentru teoria lor, după care dezvoltarea intelectuală a copilului își are legile ei proprii interne, educația (factor social prin excelență) jucînd doar un rol subsidiar. J. Bruner și alți autori americani consideră că dezvoltarea intelectuală a elevului se realizează prin trei surse de bază și anume practica proprie, reflectarea realității prin imagini și contactul social realizat cu ajutorul limbajului vorbit. Tezele lui J. Bruner — sprijinite pe experimente efectuate pe copii din regiunile slab dezvoltate ale Africii — au trezit un interes deosebit.

În opoziție cu aceste puncte de vedere, oamenii de știință sovietici — Mencinskaia, Talîzina, Kostiuk și alții — au apărat ideile dezvoltate încă de L. Vîgotski, subliniind că factorul social-istoric și mediul ambiant joacă rolul determinant în dezvoltarea intelectuală și morală a copilului. Galperin și Davîdov au prezentat noi rezultate obținute prin metoda „acțiunilor interioare" — grație cărora se accelerează sensibil însușirea noțiunilor științifice la copii. Precum se știe și la baza acestei metode stă tot un principiu stabilit încă de L. Vîgotski cu privire la interiorizarea acțiunilor în timpul formării și stabilirii lor. B. Inhelder a arătat că școala genoveză (întemeiată de Piaget) și școala lui Galperin au multe puncte de convergență, printre care chiar cu privire la ideea de bază a interiorizării acțiunilor și transformarea acestora în concepte. Divergențele celor două direcții apar în stabilirea procesualității acestui fenomen. Piaget insistă asupra faptului că acțiunile se interiorizează dînd naștere la concepte prin niște reglări fine care se efectuează pe planul gîndirii și ale căror forme superioare sînt chiar „operațiile". Față de aceasta, Galperin arată că trecerea de la modelul fizic al acțiunii materiale la modele ideale este facilitată sau îngreuiată de prezența sau absența unui „plan" al activității.

Este evident că în cadrul unui spațiu restrîns nu se pot reda nici măcar ideile principale care s-au dezbătut la acest congres care — alături de tematicile a-

diacente pedagogiei — a cuprins terenuri atît de variate, ca : bazele biochimice ale memoriei, raportul om-mașină, omul în Cosmos etc., toate aceste teme fiind tratate de cei mai competenți specialiști considerați ca atare pe plan mondial.

Cu toate acestea, din dezbaterile Congresului s-au putut evidenția unele idei fundamentale care se pare că s-au încetățenit în cercetarea psihologică. Astfel, viziunea integrală a omului prinde tot mai mult teren în dauna atomismului practicat în perioadele anterioare. Alături de aceasta se constată o extindere mărită a punctelor de vedere ale psihologiei sociale și ale tehnicilor de cercetare care au în obiectiv relațiile interindividuale. În această ordine de idei, s-a accentuat cu tărie rolul muncii în formarea personalității.

Un alt fenomen modern demn de remarcat este puternica dezvoltare a științelor limitrofe (psiho-fiziologia, psihochimia etc), care au darul de a lărgi cîmpul de cercetare prin colaborarea unor specialiști din domenii diferite, iar pe de altă parte, adîncesc sensibil însăși psihologia generală. În acest domeniu, aplicarea teoriei informațiilor, îndeosebi asupra psihologiei sensoriale, constituie un element de progres de cea mai mare însemnătate.

Acest Congres a avut o semnificație importantă și pentru țara noastră. În cadrul lui, Asociația psihologilor din România a fost afiliată la Asociația internațională de psihologie științifică. Cei 25 de participanți români, în frunte cu prof. Al. Roșca, membru corespondent al Academiei, au desfășurat o activitate intensă. Comunicările făcute de prof. dr. docent Al. Roșca, de dr. Tatiana Slama-Cazacu, precum și referatele și intervențiile prof. dr. docent V. Pavelcu, Valer Mare, dr. R. Floru etc. au fost ascultate cu viu interes de participanții la Congres.

Conf. univ dr. TIBERIU BOGDAN

Simpozionul Diesterweg

În Republica Democrată Germană, distincția de „învățător emerit" se acordă, începînd din anul 1949, însoțită de „Medalia Diesterweg", care înseamnă o consacrare a celui mai mare pedagog german burghez de la jumătatea secolului al XIX-lea (1790—1866), denumit și „învățător al învățătorilor germani" și în același timp că multe din ideile sale pedagogice și politice își găsesc o realizare deplină abia în orînduirea socialistă a poporului german.

În adevăr, Diesterweg a fost un învățător model, un metodician excepțional, un orator și scriitor remarcabil și un neîntrecut organizator al asociației învățătorilor, pentru a face din ea o forță de realizare a școlii moderne.

Împlinirea unui secol de la moartea sa, la 7 iulie 1866, a fost un prilej pentru organizarea unui *Simpozion Diesterweg*, ținut între 4—5 iulie a.c. în Sala Congresului din Berlinul de răsărit, la care au participat numeroși învățători și profesori germani, cercetători științifici, cadre din administrația învățămîntului și invitați din alte țări socialiste: Republica Populară Bulgaria, Republica Socialistă Cehoslovacă, Republica Populară Polonă, Republica Socialistă România *, Republica Populară Ungară, U.R.S.S.

* Din țara noastră au fost invitați prof. dr. docent Iosif Gabrea de la Universitatea din București și lector universitar Maria Gabrea, de la Institutul pedagogic din Bacău.

C.T.C. 107

Simpozionul a fost pregătit prin hotărîrea de editare a întregii opere a lui Diesterweg, de către un colectiv constituit în 1956, care a planificat apariția ei în 20 de volume mari, din care au și apărut 8 volume, cuprinzînd, în esență, străduințele lui Diesterweg pentru eliberarea școlii din timpul său de sub tutela bisericii, organizarea asociației învățătorilor pentru a servi în lupta pentru progresul școlii, legarea învățămîntului de viață, cultivarea învățătorilor prin ei înșiși, ridicarea nivelului școlii de bază a poporului, accentuarea studiilor matematice și a științelor naturii, cultivarea limbii materne, cunoașterea aprofundată a literaturii naționale, prețuirea experienței personale în dezvoltarea pedagogiei etc.

Pentru organizarea simpozionului s-a constituit un comitet din 34 de membri, exponenți ai pedagogiei socialiste din R.D.G., sub președinția prof. dr. Helmut König, decan al Facultății de pedagogie și director al Institutului de pedagogie generală al Universității Humboldt din Berlin.

Simpozionul a fost precedat de organizarea *Expoziției „Diesterweg și actualitatea"*, în Casa învățătorului, cu publicații din Germania și din străinătate, despre opera lui Diesterweg. Expoziția s-a deschis prin cuvîntarea prof. dr. Robert Alt, membru al Academiei de științe. Printre exponate a ocupat un loc central și monografia despre Diesterweg realizată de Editura didactică din țara noastră.

Simpozionul a avut trei părți. Prima, intitulată *Pedagogia lui Diesterweg și însemnătatea ei actuală*, sub conducerea prof. dr. Helmut König și a prof. dr. Mundorf, la care s-au prezentat următoarele referate: „Poziția lui Diesterweg față de învățămîntul realist", de prof. dr. Robert Alt; „Poziția lui Diesterweg *față de științele naturii și contribuția sa* la promovarea științelor naturii", de docent P. Hopf; „Diesterweg și astronomia în școală", de prof. D. Wattenberg; „Despre manualele școlare ale lui Diesterweg", de S. Binsch; „Poziția lui Diesterweg față de educația prin muncă"; „Străduințele lui Diesterweg pentru promovarea activității independente", de prof. dr. Gentner; „Cîteva aspecte ale didacticii lui Diesterweg", de prof. dr. K. Günther; „Despre munca de editare a întregii opere a lui Diesterweg", de Ruth Hohendorf; „Diesterweg și educația preșcolară", de dr. M. Krecker; „Diesterweg și pedagogia învățămîntului superior", de dr. H. Warnecke; „Planul școlar de la Hamburg", un program alternativ democratic, de prof. dr. H. König; „Cerințe ale lui Diesterweg împlinite în sistemul de învățămînt socialist unitar din R.D.G.", de prof. G. Sasse.

Partea a II-a a simpozionului a fost rezervată temei *Influența lui Diesterweg asupra pedagogiei progresiste în cîteva țări europene*. Au prezentat referate invitații din Uniunea Sovietică, Republica Socialistă Cehoslovacă, Republica Populară Polonă, Republica Populară Ungară, Republica Socialistă România, Republica Populară Bulgaria și Republica Democrată Germană. Lucrările au fost prezidate de prof. dr. G. Hohendorf.

Partea a III-a a avut ca temă *Lupta lui Diesterweg pentru ridicarea stării sociale a învățătorimii și dezvoltarea ei în Germania pînă în prezent*, sub conducerea prof. dr. R. Alt.

Referatul prezentat de prof. dr. König a fost urmat de contribuțiile: „Însemnătatea lui Diesterweg pentru organizarea învățătorilor germani", de prof. dr. G. Uhlig; „Însemnătatea lui Diesterweg pentru dezvoltarea progresistă a învățătorilor germani", de prof. dr. G. Hohendorf; „La eliberarea din funcție a lui Diesterweg", de prof. dr. C. Mundorf; „Diesterweg, revoluția din 1848 și învățătorii din Berlin", de director W. Görig; „Diesterweg ca pedagog politic", de dr.

G. Schneider; „Sindicatul, învățământul și educația și testamentul lui Diesterweg", de P. Ruhig; „Drumul spre distincția de învățător emerit al poporului și purtător al Medaliei Diesterweg", de B. Barthels.

*

Influența lui Diesterweg asupra pedagogiei din România a fost prezentată la Simpozion de prof. dr. docent Iosif Gabrea de la Universitatea din București. În referatul prezentat s-a arătat că ideile pedagogice ale lui Diesterweg au pătruns în România prin manualele de istoria pedagogiei (P. Pipoș, 1892; V. Gr. Borgovan, 1897; G. G. Antonescu, 1927 ș.a.), ca și prin diferite articole și lucrări, ca de exemplu: „A. Diesterweg", de T. Dicescu, (1904); lucrarea „Școala veche și școala nouă" de N. Moisescu (1912); „Antologia pedagogică" (1959); monografia „A. Diesterweg, Texte pedagogice alese". Traduceri, studiu introductiv, note și comentarii de prof. Iosif Gabrea (1963) etc. sau prin lucrări ca: „Școala creatoare, Individualitate — Personalitate" (1927) în care se face deosebirea dintre individualitate și personalitate și se arată posibilitățile de trecere de la prima la cea de-a doua, prin intervenția educației și „Individualizarea învățământului" (1935), în care prof. Iosif Gabrea arată posibilitățile de adaptare a învățământului la particularitățile individuale ale elevilor, aprofundînd și dezvoltînd unele din ideile pedagogice ale lui Diesterweg.

Concepția lui Diesterweg despre *legitate*, în natură, în societate etc. și în pedagogie ca știință, a fost dezvoltată mai departe prin încercarea din 1958 a prof. Iosif Gabrea de a *descoperi și formula legea fundamentală a pedagogiei*, ca fiind *interacțiunea optimă a factorilor de formare a omului, — ereditate, mediu, educație* —, sub conducerea educației etc.

★

Participarea la Simpozionul Diesterweg ne-a întărit convingerea că poporul german știe să-și prețuiască și să-și cinstească pe unul din cei mai de seamă pedagogi, care i-a arătat calea dezvoltării în conviețuire pașnică cu celelalte popoare.

Prof. dr. docent IOSIF GABREA

Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani *

Lucrarea este precedată de o prefață semnată de acad. Gh. Mihoc, intitulată *Asupra aplicării matematicii în psihologie*, în care se tratează succint una din problemele cele mai actuale — matematizarea științelor — cu exemplificări în domeniul economiei și în special al psihologiei. Se știe că școala matematică română, în disciplina calculului probabilităților, a generalizat, încă din 1935, teoria lanțurilor cu legături simple Markov, în sensul teoriei cunoscute sub denumirea de teoria lanțurilor cu legături complete Onicescu-Mihoc. Această teorie a dus la dezvoltarea pe plan mondial a „teoriei matematice a învățării"; ea reprezintă un capitol important al științei actuale, care interesează în cea mai mare măsură atît pe matematicieni, cît și pe psihologi și pedagogi.

În prefața la lucrarea „Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani", acad. Gh. Mihoc menționează contribuția originală adusă în această lucrare, care „conține un bogat material experimental, prelucrat matematic cu multă grijă, cu ajutorul teoriei informației". Lucrarea nu abordează însă și implicațiile, în problema învățării, ale teoriei lanțurilor cu legături complete, problemă care de fapt este mai puțin accesibilă psihologilor. În acest sens, prefața acad. Gh. Mihoc se termină cu un apel pentru o colaborare între cei care se ocupă cu problemele învățării și cu modelul matematic — psihologii, matematicienii și bineînțeles și pedagogii.

Lucrarea la care ne referim cuprinde 7 capitole, o introducere și considerații finale. În introducere, se expun elemente ale teoriei marxist-leniniste asupra gîndirii și se analizează critic concepțiile diferiților oameni de știință în legătură cu problema operativității gîndirii. Capitolul întîi este consacrat premiselor teoretice ale lucrării, tematicii cercetării și metodicii utilizate, iar în capitolul al doilea se analizează unele aspecte ale dezvoltării operativității gîndirii micului școlar desprinse prin observație psihologică. Autoarea formulează tema că gîndirea în dezvoltare posedă o operativitate nespecifică generală, ce se dezvoltă sub forma unei curbe ascendente și o operativitate specifică, exprimată prin formarea de numeroși algoritmi ai activității intelectuale, prin intermediul cărora se rezolvă situații problematice specifice.

Capitolele III și IV ale lucrării se ocupă de analiza stocastică și psihologică a algoritmilor celor patru operații aritme-

---

* Ursula Schiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Editura științifică, București, 1966.

tice fundamentale și de însușirea altor algoritmi, punînd în evidență caracteristicile acestora. În capitolul V, se subliniază o serie de aspecte ale modificării timpului de lucru și probleme psihologice privind asimilarea algoritmilor, capitolul VI fiind consacrat studiului activității de rezolvare a unor probleme de către copiii în vîrstă de 7—11 ani. Ultimul capitol tratează în mod amplu analiza algoritmilor de recunoaștere: reperele de recunoaștere și algoritmii de recunoaștere, tipuri de probleme și algoritmii corespunzători, unele particularități ale organizării recunoașterii problemelor de același tip, probleme ale randamentului în folosirea algoritmilor etc. În considerațiile finale, se prezintă principalele concluzii teoretice și practice rezultate din cercetare. Lucrarea se bazează pe numeroase experimente organizate în unele școli din București.

Este prima carte de acest gen apărută în literatura de specialitate, în care se utilizează un mod nou, modern, de prelucrare a materialului experimental prin intermediul calculului probabilităților, al teoriei informației și al calculului entropiilor.

Ne propunem să exemplificăm unele operații, calcule și concluzii valabile, stabilite pe această cale, apoi să privim critic unele dificultăți întîmpinate, care prin aplicarea teoriei informației și a calculului entropiei conduc totuși la concluzii în aparență absurde. După cum vom vedea, este vorba de o nouă problemă care apare în această teorie și care reclamă o anumită rezolvare.

Se constată că autoarea a verificat, prin aplicarea teoriei informației, modul în care elevii claselor a III-a (92 elevi) și a IV-a (108 elevi) și-au însușit algoritmii celor patru operații aritmetice. În acest scop, s-au dat, pe rînd, elevilor din clasele a III-a și a IV-a diferite operații de adunare, scădere, înmulțire și împărțire. Așa cum ne arată autoarea, la p. 72, nivelul de operativitate a algoritmului adunării (scăderii, înmulțirii și împărțirii n.n.) a fost exprimat în trei probabilități: p_1, p_2, p_3, în care p_1 = probabilitatea ca o operație a algoritmului să fie efectuată corect (se calculează împărțind numărul de operații de grup corecte la numărul total de operații de grup); p_2 = probabilitatea ca o operație a algoritmului să fie omisă (se calculează împărțind numărul de operații de grup omise la numărul total de operații de grup); p_3 = probabilitatea ca o operație a algoritmului să fie greșită (de asemenea, se calculează împărțind numărul de operații de grup greșite la numărul total de operații de grup).

Să considerăm una din aceste probe, de exemplu proba de înmulțire. La clasele a III-a și a IV-a s-au determinat, pe calea arătată mai sus, următoarele probabilități (p. 83): cl. a III-a operații corecte:

$p_1 = 0{,}82$; greșite $p_2 = 0{,}11$; omise $p_3 = 0{,}07$.

cl. a IV-a operații corecte:

$p_1 = 0{,}93$; greșite $p_2 = 0{,}04$; omise $p_3 = 0{,}03$.

Datele de mai sus sînt comentate de autoare în mod just: „După cum reiese din datele expuse, creșterea cea mai importantă se constată la probabilitatea operațiilor corecte. Scăderea probabilității omisiunilor și a probabilității operațiilor greșite constituie tot atîtia indicatori pentru evoluția operativității algoritmului împărțirii la elevii din cl. a IV-a" (p. 84).

În continuare, autoarea — considerînd și aplicînd formula entropiei H (p_1, p_2, p_3) pentru cele trei evenimente, cu probabilitățile p_1, p_2, p_3 — obține următoarele rezultate (entropii) exprimate în biți, pentru cl. a III-a și a IV-a:

$$H_{III} = 0{,}8537 \text{ și } H_{IV} = 0{,}4350,$$

de unde rezultă că, în aplicarea algoritmului înmulțirii, elevii din cl. a IV-a pre-

zintă o entropie mai mică decît cei din cl. a III-a cu :

$$0{,}8537 - 0{,}4350 = 0{,}4187 \text{ biți},$$

adică elevii din cl. a IV-a aplică mai bine algoritmul înmulțirii decît cei din cl. a III-a.

Concluzii analoge sînt obținute comparativ între rezultatele elevilor din cl. a III-a și a IV-a și în cazul celorlalte operații aritmetice. Aceste concluzii corespund desigur cu datele realității, cunoscute și pe cale empirică.

Al doilea exemplu folosit de autoare, care, de astă dată, prin aplicarea teoriei informației și a calculului entropiei, conduce în aparență la unele rezultate absurde și care cere o precizare și o rezolvare, este următorul :

În cazul asimilării (învățării) de către elevii claselor a II-a, a III-a și a IV-a a algoritmului înmulțirii cu 11, așa cum se arată la p. 96, s-a notat respectiv cu : p_1 probabilitatea ca o operație să se efectueze corect prin algoritm, după ce acesta a fost explicat ; cu p_2 probabilitatea ca operația să fi fost greșită, dar executată în cadrul algoritmului ; cu p_3 probabilitatea utilizării combinate a algoritmului și a înmulțirii obișnuite ; cu p_4 probabilitatea ca operația să se efectueze numai prin înmulțire obișnuită.

În primul dintre experimentele întreprinse privind operativitatea cu acest algoritm la cl. a II-a, a III-a și a IV-a, s-au obținut următoarele rezultate (p. 96) :

cl. a II-a : $p_1 = 0{,}11$; $p_2 = 0{,}06$; $p_3 = 0{,}36$; $p_4 = 0{,}47$

cl. a III-a: $p^1 = 0{,}12$; $p^2 = 0{,}29$; $p^3 = 0{,}16$; $p_4 = 0{,}23$

cl. a IV-a : $p_1 = 0{,}55$; $p_2 = 0{,}12$; $p_3 = 0{,}08$; $p_4 = 0{,}25$

Autoarea arată că : „p_1 și p_2 exprimă valoarea probabilității ca operațiile să se efectueze prin algoritm nou. Numeric, această valoare crește evident : 0,17 la cl. a II-a, 0,41 la cl. a III-a și 0,67 la cl. a IV-a" (p. 96). Adică operativitatea algoritmului crește de la cl. a II-a la cl. a III-a și apoi la cl. a IV-a, așa cum era și de așteptat.

Aplicînd formula entropiei H la cele trei clase menționate și efectuînd calculele, autoarea găsește următoarele entropii în biți (p. 98) :

$$H_{II} = 1{,}6364 \; ; \; H_{III} = 1{,}9546 \; ;$$

$$H_{IV} = 1{,}6330.$$

În text se arată că gradul mai mare de nedeterminare a noului algoritm la elevii din cl. a III-a (1,9546 biți) s-ar explica prin faptul că „la școlarii din această clasă algoritmul nou a fost indus mai puternic de algoritmul vechi ce *avea un anumit grad de automatizare*" (p. 98). Autoarea consideră deci că elevii din cl. a III-a se prezintă mai slab decît cei din cl. a II-a din punctul de vedere al operativității cu noul algoritm, iar în ceea ce privește pe elevii din cl. a IV-a, după tabelul de mai sus al entropiilor ar rezulta că aceștia se află la nivelul celor din cl. a II-a. Această concluzie stă în contradicție cu cea formulată de autoare în rîndurile de mai sus, cu ocazia prezentării probabilității evenimentelor. Totodată, această concluzie, după care elevii din cl. a III-a ar regresa, iar cei din cl. a IV-a ar reveni abia la nivelul celor din cl. a II-a, din punctul de vedere al însușirii unui algoritm, este absurdă și stă în contradicție cu datele realității asupra evoluției psihice a copilului.

Dificultatea menționată, pusă în evidență în lucrarea tov. Ursula Șchiopu, ne-a sugerat ideea că entropia, care înseamnă gradul de incertitudine, aplicată la o anumită activitate, trebuie privită și completată matematic și sub aspectul ei calitativ. După formula lui Shannon, putem avea o entro-

pie mică (grad mic de incertitudine) și atunci cînd toți elevii nu aplică bine algoritmul, ca și atunci cînd toți elevii îl aplică bine. Pe ramura ascendentă a curbei entropiei, în cursul exercițiului unui proces de învățare, privim începutul organizării procesului învățării, în timp ce pe ramura descendentă trebuie să privim procesul desăvîrșirii organizării.

În acest sens, în afara noțiunii și formulei entropiei H, noi am dezvoltat noțiunea și formula H', care reprezintă gradul de organizare și progres al unui proces evolutiv, în corelație cu entropia H. În stadiul inițial, cînd entropia H este apropiată de zero, atunci și gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv este apropiat de zero. O dată cu creșterea entropiei H, pînă la valoarea ei maximă, în aceeași măsură crește și gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv. Atunci cînd entropia H începe să descrească, dincolo de valoarea ei maximă, trebuie să considerăm că în aceeași măsură în care ea descrește, gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv crește [1].

Ținînd seamă de aceste considerații, rezultatele citate în cartea tov. Ursula Schiopu, exprimate în entropii, care sînt valabile din punct de vedere matematic, dar care conduc la contradicții în comentariile autoarei, trebuie interpretate în modul următor: entropia de 1,6364 biți, găsită în aplicarea algoritmului înmulțirii la elevii clasei a II-a, se află pe ramura ascendentă a curbei entropiei, la același nivel cu entropia de 1,6330 biți, corespunzătoare clasei a IV-a. Însă, entropia clasei a IV-a se află pe ramura descendentă a curbei entropiei (care indică un grad de organizare și progres mai ridicat). În sfîrșit, entropia de 1,9546 biți, corespunzătoare clasei a III-a, se află spre maximul curbei entropiei, între punctele curbei corespunzătoare claselor a II-a și a IV-a.

Considerînd că maximul entropiei unui sistem cu 4 evenimente este: log 4 = 2 biți și aplicînd după procedeul arătat formula H', în cazul considerat al claselor a II-a, a III-a și a IV-a, găsim de astă dată următoarele valori, care ne indică în biți gradul de organizare și progres corespunzător acestor clase:

$$H'_{II} = 1{,}6364\,; \quad H'_{III} = 2{,}0454\,;$$

$$H'_{IV} = 2{,}3670.$$

Prin aceasta, contradicția semnalată, apărută prin aplicarea calculului entropiilor fără a ține seamă de aspectul calitativ al activității, este înlăturată.

Se vede că operativitatea în aplicarea unui algoritm nou (algoritmul înmulțirii cu 11) crește de la clasa II-a la a III-a și de la a III-a la a IV-a, în proporțiile arătate. Rezultatul coincide desigur cu datele realității, precum și cu concluziile autoarei trase din analiza probabilităților evenimentelor, însă nu corespunde cu comentariile făcute pe baza aplicării calculului entropiilor.

O necorespondență asemănătoare între comentariile autoarei, pe baza entropiilor calculate valabil și datele realității, găsim și în compararea experimentelor 1 și 2 în însușirea algoritmului înmulțirii cu 11, la elevii din cl. a II-a (p. 98). Astfel, la p. 99 autoarea spune: „La elevii din cl. a II-a, nedeterminarea crește de la primul la al doilea experiment, ceea ce denotă că operativitatea algoritmilor scade". În realitate, operativitatea algoritmului crește, deoarece în experimentele 1 și 2 (p. 98 și 99) avem respectiv entropiile 1,6364 și 1,8119 și — aflîndu-ne pe ramura ascendentă a curbei entro-

[1] A se vedea lucrările noastre: *Cibernetica activităților umane*, „Analele Univ. București", seria științe sociale, filozofie, Anul XIII, 1964; *Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive* „Revista de pedagogie" nr. 5, 1966.

piei — rezultă că o dată cu creşterea entropiei creşte, în aceeaşi măsură, şi gradul de organizare şi progres.

Teoria informaţiei şi calculul entropiilor aplicate în mod corespunzător, ţinînd seamă de specificul problemelor, nu au ca scop numai unele confirmări ale unor date ale realităţii care sînt evidente, ca în cazurile examinate. Ele se aplică cu precizie matematică şi în cazuri neaccesibile pe cale empirică. Totodată, trebuie să menţionăm că teoria informaţiei aduce între altele şi unele elemente noi, necunoscute pînă astăzi în ştiinţă: o unitate de măsură privind informaţia (care se măsoară în biţi) şi totodată o unitate de măsură pentru diferenţierea gradului de organizare şi progres al diferitelor experienţe şi sisteme. De aceea, considerăm că lucrarea tov. Ursula Schiopu, care reprezintă o etapă începătoare pentru aplicarea teoriei informaţiei în procesul învăţării (şi s-a arătat că partea matematică a lucrării este foarte bine realizată), sugerează, după cum am văzut, perspective pentru cercetări viitoare. Ştiinţa se dezvoltă în etape şi realizarea uneia din ele, în special a celei începătoare, reprezintă un progres pentru ştiinţă.

GHEORGHE ZAPAN

Un scurt colocviu despre revista „Colocvii"

Apariţia revistei „Colocvii" a fost aşteptată cu interes şi salutată cu bucurie.

Asigurîndu-şi de la început o largă participare în dezbaterea problemelor privind şcoala, familia şi societatea, colocviile revistei au reuşit să se impună atenţiei atît prin tematica lor, cît şi prin maniera de a o aborda.

Pusă în slujba propagandei pedagogice, revista „Colocvii" are ca adresă cercuri variate de cititori, ale căror interese se însumează în acţiuni educative, în responsabilităţi faţă de viitorii cetăţeni ai patriei noastre.

Practicînd în mod abundent reportajul, interviul, masa rotundă, spaţiul grafic al fiecărui număr aduce în faţa cititorului faptul de viaţă cotidian, comentat în semnificaţia lui pedagogică. Se cuvine subliniată lipsa de ostentaţie a revistei, care abordînd şi comentînd fapte şi probleme nu „pedagogizează" cu orice preţ, nu caută să impună neapărat soluţii sau scheme. Modul de prezentare a problemelor te face însă să întîrzii pe marginea lor, să reflectezi, să te pătrunzi de o anumită responsabilitate în rezolvarea lor, cu sentimentul de adeziune intelectuală şi afectivă nu numai la colocviul care le prezintă, ci şi la acţiunile practice pe care trebuie să le rezolve în concordanţă deplină cu ţelurile şi sarcinile educaţiei comuniste.

Dacă am subliniat valoarea incontestabilă a reportajului, interviului, a meselor rotunde şi a altor forme de prezentare a faptului de viaţă, sîntem tot atît de obligaţi să subliniem necesitatea de a se acorda importanţă şi unor probleme teoretice ale pedagogiei, mai ales din domeniul teoriei educaţiei, sarcinile revistei fiind în egală măsură să dezbată probleme, dar şi să culturalizeze din punct de vedere al ştiinţei pedagogice. Acest rol de culturalizare impune revistei „Colocvii" sarcini apropiate de cele ale unui lectorat cu părinţii. La acest punct al consideraţiilor noastre, sugerăm o mai mare atenţie la stil, în scopul accesibilităţii lui depline.

Ceea ce se remarcă în fiecare din numerele apărute pînă în prezent este cău-

tarea problemelor celor mai actuale și a celor mai atractive forme redacționale de prezentare. Poate că această căutare febrilă, inerentă începuturilor, aglomerează revista cu prea multe probleme, peste unele din ele trecîndu-se cam în fugă, fără a le dezbate în toată complexitatea lor. Mă gîndesc la teme de importanță socială deosebită, cum ar fi: Familia, școală fără vacanță (masa rotundă) din nr. 2, Despre autoritatea părinților din nr. 3, ș.a. Colocviile pe marginea unor probleme ar trebui să fie mai stăruitoare, să foreze în adîncime, dincolo de reportaj sau anchetă. Multitudinea temelor și aglomerarea lor pot să dea la un moment dat revistei coloratura unui „magazin", ceea ce nu e de loc grav, dar mai puțin eficient din punct de vedere al informației pedagogice și al sarcinei acesteia de culturalizare.

Pentru că ne-am antrenat într-un colocviu despre „Colocvii" (!) cred că n-ar fi lipsit de interes ca din cînd în cînd să se încerce cîte un număr tematic pe o problemă de mare actualitate, cum ar fi de exemplu aceea a familiei în socialism (pregătirea tinerilor pentru viața de familie, conținutul etic și moral al relațiilor dintre tineri directivat spre perspectiva vieții conjugale, plenitudinea maternității și a paternității, rolul educativ al „tradițiilor" de familie etc.), practicînd aceleași forme variate și interesante de prezentare cu care revista „Colocvii" ne-a obișnuit pînă acum. Un asemenea număr tematic ar avea avantajul de a putea prezenta imagini de ansamblu ale unor probleme importante, pe un suport teoretic mai bine marcat, cu trimiteri spre practică mai consistente.

O problemă care se impune o dată cu apariția revistei „Colocvii" este aceea a delimitării sferei de preocupări, a repartizării tematicii între publicațiile cu caracter pedagogic, pentru a se evita paralelismul, precum și precizarea fermă a poziției prin care fenomenul educativ, atît de complex, va fi elaborat de fiecare din ele.

Se poate aprecia fără rezerve că membrii colectivului redacțional și-au făcut un itinerar ferm din recomandările făcute „La început de drum" de academician Șt. Bălan, ministrul învățămîntului: „Revista este chemată să întărească propaganda pedagogică, să aducă un spor necesar de înțelegere și pătrundere a problemelor, constituind o tribună de dezbateri, de schimb rodnic de experiență între toți factorii educativi și să formeze o opinie publică activă pentru educația noilor generații".

Angajați pe acest drum, redactorii și colaboratorii revistei oferă de la număr la număr promisiuni de depășire, pe care sîntem convinși că le vor realiza în mod consecvent.

ROMEO DĂSCĂLESCU

Probleme de defectologie *

Literatura de specialitate din domeniul defectologiei s-a îmbogățit anul acesta prin apariția unui nou volum în Editura didactică și pedagogică. În această culegere, cu o tematică variată, sînt abordate lucrări de surdologie, tiflologie, oligofrenologie și logopedie.

Lucrările interesează prin obiectivele abordate, prin metodele de cercetare folosite, experimentele efectuate, interpretarea lor, cît și prin conclu-

* *Probleme de defectologie*, Vol. V, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

ziile teoretice şi practice la care s-a ajuns. Astfel, în domeniul *surdologiei*, D. Ciumăgeanu şi colectivul prezintă „Date în legătură cu inteligibilitatea pronunţiei izolate la elevii surzi", L. Măescu-Caraman „Observaţii asupra gradului de cunoaştere a fonemelor limbii române de către elevii cu deficienţe de auz de vîrstă şcolară", iar I. Mihu „Probleme legate de formarea laturii fonetice a limbii la elevii surzi din clasa I". În ceea ce priveşte lucrarea despre analiza gradului de inteligibilitate a pronunţiei izolate a sunetelor la elevii surzi, aceasta prezintă o valoare pur teoretică, constituind doar punctul de plecare într-o cercetare cu un caracter mai larg pe care autorul şi-o propune. Deoarece în vorbire nu sînt folosite decît foarte rar — şi numai în anumite situaţii — sunetele izolate, valoare teoretică cu consecinţe practice are studierea mai ales a inteligibilităţii limbii vorbite. În acest ultim caz, gradul de inteligibilitate al aceluiaşi sunet creşte sau descreşte în raport cu ambianţa lui fonetică.

Studiul „Aspecte ale operaţiilor de analiză şi sinteză logică la surdomutul în curs de demutizare", autor C. Pufan, demonstrează, pe bază de experimente, modalităţi de dezvoltare a operaţiilor de analiză şi sinteză logică la elevii surdomuţi cu ajutorul literaturii beletristice. Concluziile la care se ajunge sînt optimiste, avînd în vedere dificultăţile pe care le întîmpină deficienţii de auz în perceperea literaturii beletristice. De asemenea, indicaţiile cu caracter practic privind înţelegerea corectă a lecturii de către elevii surdomuţi interesează îndeaproape cadrele didactice.

Foarte interesant pentru surdopedagogi este studiul „Contribuţii la fundamentarea ştiinţifică a audiometriei vocale", de Fl. Constantinescu. Autorul insistă, pe bună dreptate, asupra faptului că printr-o colaborare mai strînsă dintre medicii otologi şi surdopedagogi, prin folosirea mai ales a audiometriei vocale, se poate stabili capacitatea auditivă a deficienţilor de auz.

În domeniul *tiflologiei* se înscrie studiul lui W. Roth în legătură cu iluziile tactil-kinestezice la elevii orbi şi al lui St. Pop, R. Dăscălescu şi I. Marcu cu privire la calificarea în profesiunea de cartonagist a deficienţilor vizuali cu infirmităţi motorii la membrele superioare. Deşi tratează subiecte diferite, cele două studii au un element comun prin faptul că se ocupă de percepţia tactilă, care reprezintă o problemă de cea mai mare importanţă a tiflologiei, fiind legată de percepţia spaţială a orbilor. Dacă primul studiu pare a avea un caracter teoretic mai pronunţat, cel de-al doilea abordează problema calificării profesionale a orbilor şi ambliopilor, de o importanţă de prim ordin în ceea ce priveşte integrarea acestora în munca productivă şi în viaţa socială.

Alte studii (autori B. Zörgö, M. Farcaş, Gh. Radu şi colectivul) abordează pe cale experimentală, probleme ce privesc rolul reglator al cuvîntului şi realizarea unei activităţi concrete însuşite pe plan mintal de către copiii cu deficienţe intelectuale, probleme privind greşeli de scriere în raport cu dificultatea sarcinii, folosirea mijloacelor intuitive verbale şi a activităţilor practice în formarea cunoştinţelor de geografie la elevii şcolilor ajutătoare. Cercetarea raportului dintre acţiunile obiectuale şi organizarea verbală se axează pe o problemă mult discutată în psihologia învăţării şi anume interiorizarea operaţiilor mintale. Importanţa temei se încadrează pe linia cunoaşterii în profunzime a unor aspecte privind particularităţile raportului dintre primul şi al doilea sistem de semnalizare la debilul mintal. În ceea ce priveşte studierea influenţei dificultăţii sarcinii asupra frecvenţei greşelilor de scriere la elevii întîrziaţi mintal, din studiu lipsesc aspectele pedagogice care de-

curg din cele experimentale și care ar fi întărit caracterul aplicativ al cercetării (autor M. Farcaș).

În problema găsirii unor modalități pedagogice de *ridicare a eficienței învățământului ajutător pentru copiii debili mintal* — autori G. Radu și colectivul — se dă o importanță deosebită îmbinării mijloacelor intuitive cu cele verbale și antrenării permanente a elevilor la activități practice, la rezolvarea unor sarcini concrete. Cercetarea a fost organizată numai în legătură cu formarea cunoștințelor de geografie, însă concluziile la care s-a ajuns pot fi extinse și la celelalte discipline care se predau în școlile ajutătoare.

Ocupîndu-se de *tulburările de vorbire*, Emilia Boșcaiu studiază în două articole consacrate acestei probleme, răspîndirea și evoluția tipurilor de bîlbîială la copiii preșcolari și școlari la o serie de unități din raza orașului Cluj. Sînt relevate de asemenea și unele aspecte ale citirii la elevii bîlbîiți. Concluziile la care se ajunge nu se diferențiază substanțial de ale altor cercetători. Ambele studii prezintă desigur posibilități de adîncire și dezvoltare pe viitor, depășind pragul constatativ la care se mențin deocamdată.

Ultimul studiu din volum „Importanța cunoașterii și prevenirii didactogeniilor la elevi", de M. Peteanu, O. Diaconescu și Gh. Bob se afirmă ca unul dintre cele mai valoroase din culegere. În urma analizei profunde a unor cazuri concrete de elevi cu traume psihice, autorii ajung în mod just la concluzia că la acești copii nevrozele s-au instalat datorită necunoașterii particularităților lor psihice de către cadrele didactice, lipsei de înțelegere și de apropiere sufletească. Desigur, nu orice greșeli educative duc la nevroze școlare, deoarece sistemul nervos dispune de multă plasticitate și putere de reechilibrare spontană. Totuși, ele apar, în special, pe un fond somatopsihic slăbit. Lipsa unui regim rațional de muncă, odihnă și alimentație, condițiile familiale neprielnice pot produce apariția semnelor de oboseală intelectuală și a altor stări care stau la baza formării celor mai multe nevroze la școlari. După cum afirmă și autorii, depistarea și diagnosticarea didactogeniilor, deși nu este întotdeauna o operație ușoară, este totuși posibilă. Considerăm că tocmai asupra acestor posibilități de diagnosticare a nevrozelor școlare ar fi trebuit să se insiste în studiu, pentru a se fi venit și mai mult în sprijinul cadrelor didactice.

ILIE STĂNICĂ

Aspecte ale orientării profesionale a elevilor din U.R.S.S. oglindite în presa pedagogică

În ultimii ani problema orientării profesionale a preocupat pe pedagogii tuturor țărilor, fiind amplu dezbătută în diverse întîlniri și consfătuiri, în numeroase publicații de specialitate etc. Un loc de seamă i se rezervă și în paginile multor publicații sovietice. Urmărind doar cîteva numere pe anul 1966 ale unora din aceste publicații, ca: „Uciteliskaia gazeta", „Sovetskaia pedagoghika", „Voprosî psihologhii" prezența aproape cu regularitate a unor articole sau studii consacrate acestei probleme este evidentă. Modul cum sînt elaborate, importanța

și profunzimea cu care sînt tratate diferitele aspecte relevă locul care trebuie să-l ocupe orientarea profesională în cadrul procesului instructiv-educativ, rolul școlii și al cadrelor didactice în „făurirea viitorului" celui pe care l-au educat. Semnificativ în această privință este articolul intitulat *O problemă de importanță de stat*, semnat de A. Stal — secretar al Comitetului regional Lipețk al P. C. U. S., în care se arată: „În fața noastră stă o sarcină de mare răspundere, aceea de a ajuta pe absolvenții școlilor de cultură generală să-și aleagă corect drumul în viață". Problema orientării profesionale este extrem de complexă și necesită înțelegere, sensibilitate și foarte mult tact — arată autorul. La Institutul pedagogic din Lipețk a luat ființă un Birou de informare privind orientarea profesională, fiind organizat de studenți, care mențin o legătură strînsă cu întreprinderile, colhozurile, sovhozurile și duc o bogată muncă de lămurire în rîndul viitorilor absolvenți ai școlilor medii în legătură cu alegerea profesiunii, avîndu-se în vedere necesitățile economiei naționale și în primul rînd cele ale regiunii respective. Tot în acest scop unii membri ai secțiilor de învățămînt și ai Institutului de perfecționare s-au deplasat în toate raioanele regiunii Lipețk.

În articolul *Căile pe care le va alege tineretul* („Ucitelskaia Gazeta" din 12.II. 1966) se subliniază că profesorii nu pot rămîne indiferenți față de alegerea pe care o fac vlăstarele lor. Aceeași idee că profesorul trebuie să joace un rol deosebit de important în alegerea profesiunii de către absolvenți este cuprinsă și în alte articole, ca de pildă *Către absolvenții școlilor sătești*, *La învățătură sau în producție*, („Ucitelskaia Gazeta", din 7.III.1966 și din 19.IV.1966 ș. a.).

Articolul *Pentru cei care termină școala* („Ucitelskaia Gazeta" din 22 martie 1966) informează cititorii că la Consiliul de Miniștri al R.S.F.S.R. a avut loc Consfătuirea președinților comisiilor de repartizare a absolvenților școlilor medii și că lucrările acesteia au arătat că grija pentru absolvenți este o problemă de stat și de aceea trebuie să i se acorde cea mai mare atenție. Plasarea în producție sau în institutul de învățămînt în care va intra absolventul trebuie să se facă corespunzător aptitudinilor și înclinațiilor sale.

Povestiți absolvenților dumnevoastră se intitulează unul dintre articolele („Ucitelskaia Gazeta", din 3 martie 1966) — un interviu al corespondentului ziarului cu M. A. Prokofiev, adjunct al ministrului Învățămîntului special, superior și mediu. În răspunsurile sale la întrebările corespondentului, M. A. Prokofiev arată, printre altele, că misiunea profesorului nu poate înceta o dată cu înmînarea diplomei de absolvent. În decursul anilor, profesorul este acela care reușește să studieze bine înclinațiile, aptitudinile și interesele elevilor săi și deci tot profesorul este cel mai indicat de a sugera elevilor săi drumul în viață, potrivit cu aptitudinile fiecăruia.

În articolul *Educarea concepției ideologice, a maturității cetățenești și activității pe tărîm politico-obștesc la elevii claselor superioare — sarcină de bază a Komsomolului* (Sovetskaia pedagoghika nr. 3, 1966), semnat de R. A. Kurbatov, se subliniază că „problema psihologică cea mai importantă la elevii din clasele superioare este problema autodeterminării. Fiecare elev din clasele mari tinde cu pasiune „să se găsească pe sine", să-și aleagă o asemenea cale în viață, încît să poată aduce un cît mai mare folos societății și să aibă și cele mai mari satisfacții personale". Alegerea, elevul o face singur — indică autorul — dar această alegere depinde într-o mare măsură de educație, de influența oamenilor din jur. De aceea, în perioada devenirii și autoafirmării adolescenței, un rol

imens trebuie să-l joace şcoala, organizaţia de Komsomol, profesorii.

Revista „Vaprosî psihologhii" nr. 1/1966 publică studiul *Bazele psihologice ale alegerii profesiunii de către elevii din ultimele clase ale şcolii medii*, semnat de T. V. Fomiceva. Problema formării concepţiilor şi convingerilor elevilor este strîns legată de alegerea profesiunii — arată autoarea. De aceea, rolul şcolii este să ajute pe elevi în alegerea profesiunii, organizînd activitatea de orientare profesională. Succesul acestei activităţi va depinde într-o măsură mare de faptul dacă psihologia va dispune de materiale legate nu numai de dorinţele şi înclinaţiile adolescenţilor şi preadolescenţilor, ci va studia şi motivele acestei alegeri, izvoarele ei, succesele şi insuccesele. În studiul citat, Fomiceva expune metodele de cercetare folosite: anchetă scrisă, compoziţii ale elevilor pe tema *Ce vreau să mă fac*, convorbiri cu elevii şi profesorii şi analiza rezultatelor la învăţătură pe trei pătrare. Au fost supuşi experimentului un număr de 189 elevi din patru clase a X-a şi din cinci clase a XI-a * din oraşul Brest.

Pe baza rezultatelor obţinute şi din prelucrarea materialelor rezultate în urma experimentului, Fomiceva a studiat următoarele probleme: profesiunile alese de elevi, motivele alegerii profesiunii, cauzele greutăţilor ce apar în alegerea profesiunii. Concluziile la care a ajuns, relevează că majoritatea elevilor îşi reprezintă vag importanţa profesiunii alese şi perspectiva acesteia în dezvoltarea economiei ţării. Înţelegerea importanţei profesiunii s-a observat doar la elevii care şi-au ales profesiunea în mod ferm.

În studiul cu privire la formarea motivelor alegerii profesiunii la elevii din clasele V—VIII din şcoala sătească („Vaprosî psihologhii" nr. 2/1966) V. F. Saharov relevă că motivaţia este forţa motrice a oricărei activităţi umane, de aceea alegerea unui drum în viaţă depinde foarte mult de caracterul formării şi orientării motivaţiei încă de pe băncile şcolii. Autorul a anchetat în anul şcolar 1961—1962 un număr de 1753 elevi din clasele V—VIII din şcolile săteşti ale regiunii Halursk — 823 băieţi şi 930 fete. În anul şcolar 1962—1963 a repetat experimentul, cercetînd 1052 elevi (aceiaşi pe care-i cercetase şi în anul precedent). În ambele anchete elevilor li s-au pus aceeaşi întrebare: Ce profesiune a-i vrea să ai după terminarea şcolii ?

Comparînd rezultatele celor două anchete, autorul face o caracterizare a motivelor alegerii viitoarei profesiuni şi arată că 60% din elevii anchetaţi se călăuzesc în alegerea profesiunii de interesul pentru activitatea viitoare. Autorul subliniază că un număr extrem de mic de răspunsuri apreciază viitoarea profesiune sub aspectul uşurinţei sau avantajului material (0,4% şi 0,1%).

Autorul a urmărit de asemenea variaţiile în motivaţia alegerii profesiei la băieţi şi fete şi arată că la băieţii din clasele V—VIII şi VI—IX creşte mereu interesul pentru o anumită profesiune şi scade celălalt motiv — dorinţa de a fi folositor. Totodată, cu fiecare an şcolar, la băieţi creşte interesul pentru tehnică ; la fete — indică Saharov — în clasele mici predomină motivele cu caracter general asupra motivului interes, iar spre sfîrşitul clasei a VIII-a raportul dintre aceste motive este aproape egal.

Autorul conchide că rolul interesului faţă de profesiune ca motiv al alegerii acesteia de către elevii de la sate este relativ mare şi pînă în clasa a IX-a creşte mereu, în timp ce importanţa motivelor de ordin general scade (acest proces mergînd mult mai repede la bă-

* Anul acesta în U.R.S.S. clasele a X-a şi a XI-a vor absolvi şcoala medie.

ieți și mai lent la fete). Autorul observă că nu toți elevii înțeleg noțiunea de interes la fel. La unii motivația se definește prin interesul față de conținut, iar la alții interesul — fiind înțeles în mod superficial — are un caracter exterior. Acest fenomen conduce pe autor la concluzia că la copii predomină latura exterioară a problemei alegerii profesiei și că puțini elevi se interesează mai adînc de conținutul profesiunii pe care și-au ales-o.

LIDIA STROGANOV

„Bulletin de l'institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle" (BINOP)

S. Larcebeau, consilier pentru orientarea școlară și profesională la serviciul cercetări BINOP, din Franța, prezintă datele unei cercetări conduse pe o perioadă de cinci ani în legătură cu problema interesului copiilor și folosirea acestor informații în scopul orientării profesionale în revista BINOP, care consacră un întreg număr cercetării lui Larcebeau * (număr special, anul 1965).

Autorul remarcă în mod judicios că psihologii au insistat, în trecut, aproape exclusiv asupra aptitudinilor, procesul muncii fiind insuficient analizat și redus la măsurarea randamentului.

Se subliniază faptul că ultimele studii efectuate în domeniul psihologiei muncii arată, ca factor de prim ordin, atitudinea omului, care este analizată sub multiplele sale aspecte și relații. Aceasta influențează în mod evident și sistemul de orientare profesională. Acum, se acordă o atenție deosebită interesului profesional situat, după unii psihologi, între aptitudine și atitudine. Carter și Bordin — citați de autor — prezintă o concepție pragmatico-genetică a interesului profesional, definindu-l în termenii unui proces de maturizare, prin stabilirea unui echilibru între aptitudini și exigențele profesionale — o identificare succesivă cu diferitele meserii pînă la rezolvarea acestui echilibru.

Interesul pentru o anumită profesiune — gustul pentru o meserie (le goût pour un métier) — a fost în atenția oamenilor cu mult înaintea cercetării științifice a acestei probleme. Apariția psihotehnicii și a sistemelor de măsurare și etalonare a diferitelor variabile individuale a determinat diminuarea importanței acordate în trecut interesului profesional. La aceasta, s-au adăugat și constatările privind instabilitatea interesului profesional — a intereselor, în genere — și lipsa de concordanță între această caracteristică și reușita profesională. Tendința dominantă în materie de orientare profesională, între cele două războaie, mai ales în S.U.A., a constat într-un accent marcat pentru factorii înnăscuți, atitudine care a contribuit, la rîndul ei, la estomparea factorului de interes profesional.

Dezvoltarea industrială și tendințele noi ale psihologiei moderne, noua orientare privind rolul factorilor înnăscuți, au readus interesul profesional pe prim plan, cu o considerare științifică a problemei. Larcebeau susține că schimbarea s-a produs acolo unde a fost la început și impo-

* *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence (Interesele băieților din copilărie pînă în adolescență).*

trivirea mai mare, adică în S.U.A. Aspectul de factor înnăscut, atît pentru aptitudine, cît și pentru interese a fost definit în termenii unor circumstanțe care favorizează o anumită dezvoltare. Super, psihologul american care s-a ocupat în mod special de cercetarea intereselor, arată că ele sînt produsul interacțiunii nervoase și endocrine, pe de o parte, și a circumstanțelor experienței de mediu, pe de altă parte.

Metoda de cercetare a intereselor profesionale, redată după Super (Appraising vocational fitness by means of psychological tests) s-ar reduce la: 1) alegerea de obiecte, 2) observarea conduitei în manifestarea preferințelor din timpul liber, 3) evaluarea cunoștințelor din domenii speciale (presupunîndu-se mai multe cunoștințe în ramurile unde există interes), 4) chestionar de preferințe pentru obiecte și activități.

Simpla analiză a metodelor propuse dovedește o lărgire a sferei de observare a interesului profesional, în sensul că nu se studiază interesul manifestat pentru o anumită profesiune, fapt prea puțin concludent — după părerea autorului — ci, ansamblul intereselor individului. Dorința manifestată pentru o anumită ocupație este adesea artificială, trezită în cele mai multe cazuri de mirajul de actualitate al respectivei profesiuni, iar pe de altă parte, tinerii și mai ales copiii cunosc prea puțin din complexul meseriilor.

O altă tendință nouă în materie de cercetare a intereselor profesionale constă în gruparea lor și în analiza factorială a relațiilor dintre ele. Analiza unui singur interes nu reprezintă prea mult în materie de orientare profesională, dar precizarea grupei de trăsături caracteristice, grupă stabilită pe baza unor corelații ridicate și relativ stabile între diferitele preferințe, exprimă date de luat în considerare.

Paralel cu determinarea relațiilor dintre componentele intereselor profesionale, autorul arată necesitatea de a caracteriza profesiunile după interesele indivizilor (teza Strong) și de a defini interesele în raport de diferențierile dintre indivizi (Kuder). În S.U.A., există numeroase chestionare de cercetare a intereselor și preferințelor profesionale (Fryer, Strong, Kuder, Super și alții). Larcebeau arată necesitatea adaptării locale a acestor mijloace de investigație și a studiului organizării intereselor, în funcție de condițiile specifice ale mediului respectiv. În acest scop, s-a întocmit de către autor un chestionar grupat pe interese: 1) tehnice, 2) intelectuale, 3) sociale, 4) sport, 5) natură, 6) comerț, 7) artistice și manuale, 8) activități legate de imaginație.

Studiindu-se structura caracteristicilor cercetate înăuntrul fiecărui grup, s-a găsit la copii și tineret o relație comparabilă cu aceea a adulților. Obiecțiunea principală ridicată în trecut împotriva folosirii intereselor profesionale în orientare a fost tocmai lipsa de stabilitate. Evaluîndu-se de data aceasta ansamblul de răspunsuri, și nu răspunsul ca atare, s-au obținut precizări importante privind tocmai stabilitatea acestor manifestări. Astfel, s-a organizat un studiu longitudinal pe elevi, cercetați la vîrsta de 10, 13 și 15 ani. Modelele folosite în anchetă au fost adecvate vîrstelor respective. Concluziile acestor experiențe conduc la aceea că: a) copiii au dovedit o mare stabilitate în exprimarea intereselor lor; b) diferențele de model de răspuns corespund unor evoluții genetice; c) diferențierile produse între 11—13 ani devin mult mai importante la 15 ani; d) deosebirile care au apărut între 11—13 ani și care au fost constatate numai la vîrsta de 15 ani sînt considerate ca provenind din declinul altor interese; e) diferențele produse de mediu sînt mai puternice la 15 ani.

Aceeași anchetă mai relevă următoarele constatări: 1) instabilitatea de interese prezintă o relație slabă cu instabilitatea profesională; 2) stabilitatea de interese cu stabilitatea în alegerea profesiunii corespunde la un număr relativ mic de subiecți; 3) perseverența în urmărirea obiectivelor joacă rolul hotărîtor în raportul interes-profesiune.

În concluzie, autorul arată că interesele nu sînt decît un factor important în ansamblul componentelor care determină alegerea profesiunii. Ele au stabilitate nu ca elemente izolate, ci raportate la caracteristicile aflate într-o relație structurală, pe care urmează s-o determinăm pe cale de corelații. Declarațiile obținute prin metoda chestionarului trebuie să fie completate prin alte mijloace de investigație (observație, aprecierile părinților, ale profesorilor, ale colegilor etc.).

Cercetarea lui Larcebeau este deosebit de interesantă prin metoda aplicată și prin rezultatele obținute. Posibilitatea de etalonare a rezultatelor, de grupare a elementelor inter-corelate, constituie desigur, un avantaj în studiul profilului psihologic în vederea orientării profesionale. Dar poate că tocmai sistemul analizei factoriale — bazat pe precizări de relații matematice — să constituie o slăbiciune a metodei, întrucît s-a dovedit în psihologie că raporturile numerice n-au aceeași valoare în relațiile dintre variabilele psihologice, ele fiind în funcție de un număr important de cauze accidentale, avînd indici specifici de pondere. În altă ordine de idei, circumstanțele favorabile „înnăscute", de natură ereditară, mult mai evidente în analiza factorială, apar în studiul de față ca aflate în interacțiune cu un mediu relativ stabil. Ritmul de transformare a mediului este un ritm revoluționar în zilele noastre, cu importante influențe asupra restructurării aptitudinilor și a intereselor. În al treilea rînd, socotim că educația, deși aparține mediului prin origină și unele forme de manifestare, se separă totuși de el prin conținutul său ideologic și prin forma sa volutivă, acționînd ca un factor de prim ordin asupra dezvoltării profilului psihologic al tineretului.

Remarcăm și faptul că Larcebeau pune întregul accent asupra predilecției în materii de orientare profesională. La o primă analiză, atitudinea pare justificată, însă ea este mai mult valabilă în faza de terminare a pregătirii școlare. Epoca studiată de autor se referă la orientarea în școală, la băieți între 10—15 ani, unde predilecția profesională este mai puțin accentuată și obiectivul major este formarea climatului necesar pentru dezvoltarea aptitudinilor și, mai ales, a dragostei pentru profesiune, care, în mod evident, se sprijină pe maturizarea intereselor, prin procesul de transformare al imaginii despre sine și al imaginii despre profesiune. Din acest punct de vedere, studiul lui Larcebeau și rezultatele obținute prezintă o importanță mai mare decît discutabilele aplicații de prezicere a succesului profesional.

CONSTANTIN ZAHIRNIC

BIBLIOTECA CENTRALĂ

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: **15.85.74**

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 11006

Biblioteca Oraș

3976

12
ANUL 1966

REVISTA DE PEDAGOGIE

411

STUDII ŞI CERCETĂRI

Raluca Ripan : Problemele modernizării predării chimiei în liceu
Pavel Apostol : „Modele praxiologice" şi acţiunea educaţională
O. Şafran : Premise ale sporirii eficienţei educaţiei morale în şcoală
Leon Ţopa : Cercetarea raportului dintre învăţământul tineretului şi al adulţilor

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Stanciu : Ideile pedagogice ale lui Erasmus din Rotterdam şi prezenţa lor în Ţările Române
Sergiu Vaida : Medalii comemorative privind învăţămîntul românesc în colecţiile Muzeului pedagogic

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Ion Berca : Orientări în predarea punctuaţiei la clasele mici
Gheorghe Călugăriţa, Mihail Sandu : Locul şi rolul cunoştinţelor de geometrie în programa experimentală pentru clasele I—III
Anca Miron : Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori
Maria Romaşcanu : Caietul dirigintelui

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Vasile Iliescu : Pregătirea învăţătorilor în ţările europene
Marcel Mămularu, Ştefan Tiriţonescu : Lupta împotriva analfabetismului în lume

RECENZII

I. Dumitrescu, N. Andrei : „Munca metodică în şcolile generale şi în licee" *(Ion Teodorescu)*
Ilie Stănică : „Labiolectura" *(Petre Puşcaşu)*
Joffre Dumazedier : „Vers une civilisation du loisir" ? *(Elena Zamfir)*

★

• • • : Recomandările Conferinţei internaţionale a instrucţiei publice privind organizarea cercetării pedagogice şi personalul didactic în străinătate
• • • : Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1966

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1350
(97)
- IUL. 2005
1. IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — director ; Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BÂRBULESCU, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; ROMEO DĂSCĂLESCU, șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Ing. NICOLAE DINU ; Conf. dr. MARIA GIURGEA ; GHEORGHIȚA FLEANCU — șef sector — Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit ION MODORAN ; Lector SILVESTRU PATIȚA ; Prof. dr. docent VASILE PAVELCU ; Conf. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU ; Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. DUMITRU SALADE ; Inv. emerit MIHAI SANDU ; TATIANA SLAMA-CAZACU, șef secție — Institutul de psihologie ; Conf. dr. URSULA ȘCHIOPU ; CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; TIBERIU TRUȚER, șef secție — Institutul de științe pedagogice ; ANTON VASILESCU, redactor șef ; MARIN VIȘAN, șef secție — Institutul de științe pedagogice.

I 3976.

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

Anul XV. nr. 12 *Decembrie 1966*

U

2022

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI — Pag.

Raluca Ripan: Problemele modernizării predării chimiei în liceu . . . 5
Pavel Apostol: „Modele praxiologice" şi acţiunea educaţională . . . 12
O. Şafran: Premise ale sporirii eficienţei educaţiei morale în şcoală . . 27
Leon Ţopa: Cercetarea raportului dintre învăţămîntul tineretului şi al adulţilor 39

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Stanciu: Ideile pedagogice ale lui Erasmus din Rotterdam şi prezenţa lor în Ţările Române 51
Sergiu Vaida: Medalii comemorative privind învăţămîntul românesc în colecţiile Muzeului pedagogic 60

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Ion Berca: Orientări în predarea punctuaţiei la clasele mici 64
Gheorghe Călugăriţa, Mihail Sandu: Locul şi rolul cunoştinţelor de geometrie în programa experimentală pentru clasele I—III 71
Anca Miron: Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori 79
Maria Romaşcanu: Caietul dirigintelui 86

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Vasile Iliescu: Pregătirea învăţătorilor în ţările europene 90
Marcel Mămularu, Ştefan Tirifonescu: Lupta împotriva analfabetismului în lume 97

RECENZII

I. Dumitrescu, N. Andrei: „Munca metodică în şcolile generale şi în licee" *(Ion Teodorescu)* 103
Ilie Stănică: „Labiolectura" *(Petre Puşcaşu)* 105
Joffre Dumazedier: „Vers une civilisation du loisir"? *(Elena Zamfir)* . . 107

★

* * *: Recomandările Conferinţei internaţionale a instrucţiei publice privind organizarea cercetării pedagogice şi personalul didactic în străinătate 111
* * *: Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1966 122

8004

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОРГАН ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

№ 12, XV-ый год *Декабрь, 1966 г.*

СОДЕРЖАНИЕ

ОЧЕРКИ И ИССЛЕДОВАНИЯ — Стр.

Ралука Рипан : Вопросы модернизации преподавания химии в лицее 5

Павел Апостол : „Праксиологические модели" и воспитательное действие 12

О. Шафран : Предпосылки повышения эффективности нравственного воспитания в школе 27

Л. Цопа : Изучение соотношения обучения молодёжи и обучения взрослых 29

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

И. Станчу : Педагогические идеи Эрасма в Румынских Государствах 51

С. Вайда : Памятные медали румынского образования в коллекциях Педагогического музея 60

ДИСКУССИИ — ОБСУЖДЕНИЯ — МНЕНИЯ

И. Берка : Методические направления в преподавании пунктуации в младших классах 64

Г. Кэлугэрица, М. Санду : Место и роль знаний по геометрии в экспериментальной программе I—III-х классов . . . 71

А. Мирон : Педагогическая подготовка будущих преподавателей . 79

М. Ромашкану : Тетрадь классного руководителя 86

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

В. Илиеску : Подготовка учителей в европейских странах . . 90

М. Мэмулару, Ш. Тирифонеску : Борьба против неграмотности в мире 97

РЕЦЕНЗИИ

И. Андрей, И. Думитреску „Методическая работа в общей школе и в лицее" (И. Теодореску) 103

И. Стэникэ „Чтение с губ" (П. Пушкашу) 105

Жоффр Дюмазедье „Vers une civilisation du loisir?" (Е. Замфир) 107

*

Рекомендации международной конференции народного образования относительно организации педагогических исследований и учительских кадров за рубежом 111

Содержание журнала за 1966 г 122

Problemele modernizării predării chimiei în liceu

Academician RALUCA RIPAN

În epoca noastră, progresul ştiinţelor naturii se desfăşoară într-un ritm accelerat. Caracteristică acestei dezvoltări este apariţia unui proces de diferenţiere şi adîncire în capitole restrînse, dar şi de integrare a diferitelor discipline ştiinţifice.

Dacă în epoca lui Lavoisier sau Faraday, principalele ramuri ale ştiinţelor naturii — chimia, fizica, matematica, biologia — formau aproape un tot omogen, acum aceste domenii ale ştiinţei se dezvoltă independent unele de altele, dar ele se întrepătrund. În prezent, cu cît se adînceşte specializarea diferitelor ştiinţe, cu atît mai mult se intensifică procesul contrar de integrare a ştiinţelor. Astfel, un exemplu îl constituie dezvoltarea ştiinţei chimiei moderne, care are loc sub influenţa fizicii şi a matematicii, legăturile dintre aceste ştiinţe sporind necontenit. Chimia secolului nostru se caracterizează prin căutarea de sinteze noi, dar folosind tot mai multe mijloace specifice fizicii, ca : temperaturi, presiuni ridicate sau coborîte, radiaţii luminoase sau radioactive, ultrasunete, cîmpuri magnetice etc. Pentru stabilirea cu o precizie tot mai mare a caracteristicilor cantitative ale legilor şi proceselor chimice, se utilizează pe scară tot mai largă metodele matematice şi fizice. Este de remarcat că legătura indisolubilă dintre chimie, fizică şi matematică se adînceşte pe măsură ce cunoştinţele noastre se înmulţesc în aceste trei ştiinţe. În consecinţă, se cere o atenţie specială în predarea acestor trei obiecte în şcoală.

Chimia a dobîndit în ultimii ani o importanţă din ce în ce mai mare în dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului, pe lîngă contribuţia însemnată a acestui obiect de învăţămînt la dezvoltarea multilaterală a elevilor. Aceasta impune o preocupare tot mai intensă pentru îmbunătăţirea predării chimiei, şi modernizarea continuă a conţinutului său.

Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. trasează şcolii noastre sarcini importante în legătură cu ridicarea nivelului calitativ al învăţământului prin îmbunătăţirea programelor şi manualelor şcolare, potrivit cu cerinţele producţiei şi noile cuceriri ale ştiinţei [1].

Primul deziderat ce se impune a fi subliniat în predarea chimiei este acela de a ajuta ca noţiunile de chimie care au un caracter abstract să fie prezentate pe o bază intuitivă concretă. În acest scop, este necesar în primul rînd să se dea elevilor elementele de bază ale chimiei moderne relative la materia însăşi care formează studiul chimiei. Astfel, ar fi predarea teoriei despre structura atomului şi a moleculei, despre relaţiile dintre elementele cunoscute, în speţă sistemul periodic al elementelor, teoriile noi de construire a moleculelor, prezentate pe baza proprietăţilor fizice şi chimice, consecinţă a structurii atomului, noţiuni de radioactivitate, sinteza noilor elemente grele, atomul ca izvor de energie şi altele.

Cu aceste noţiuni se dă posibilitatea de a elabora cu uşurinţă formulele chimice, care au în acest caz o bază raţională — atomul cu proprietăţile lui — şi legile de combinare a atomilor între ei. Astfel, se va înlătura memorarea formulelor diferitelor substanţe şi considerarea reacţiilor chimice mecanic.

Tot acest aparat al chimiei, formula şi reacţia chimică, devin prin ajutorul teoriilor moderne ale chimiei o consecinţă a proprietăţilor fizice şi chimice ale materiei care reacţionează. Deci, nu mai este vorba de un obiect abstract, noţiunile de chimie capătă un caracter concret, ca o consecinţă a proprietăţilor atomului. Formulele şi reacţiile chimice apar ca adevărate relaţii matematice determinate de proprietăţi calitative şi cantitative ale materiei.

În acest fel, obiectul chimiei îşi construieşte o bază de raţionament şi o logică internă, specifică ştiinţei chimiei, ceea ce permite nu numai o uşurare în învăţarea chimiei, dar determină la elev interes şi iniţiativă, atunci cînd se elimină memorarea unor fenomene abstracte. Reacţiile chimice devin pentru elev simple aplicaţii ale cunoştinţelor sale despre substanţe şi transformările lor, despre legile de combinare a atomilor şi moleculelor, despre proprietăţile diferiţilor atomi etc.

Dar pentru trecerea la această învăţătură raţională se impune şi metodică de predare modernă. În primul rînd, e necesară o succesiune logică în predarea cunoştinţelor, asigurînd nu numai continuitatea, dar şi stabilirea interdependenţei dintre noţiunile, legile, proprietăţile ce se prezintă. De exemplu, pentru a înţelege valenţa diferitelor elemente şi legile de combinare, e necesar a cunoaşte anterior atomii cu structura lor şi învelişul electronic, ca şi particularităţile atomilor în diferite combinaţii chimice.

Cu aceste prime noţiuni se va deduce valenţa şi capacitatea de reacţionare a fiecărui element. Mai mult încă, se va înţelege formarea mole-

[1] *Congresul al IX-lea al P.C.R.* Editura politică, Buc., 1965, p. 778.

culelor chimice ca un rezultat al particularităților specifice structurii atomilor.

La ridicarea continuă a nivelului predării chimiei și a orientării pe un conținut fundamentat pe legile moderne asupra structurii materiei, apare ca absolut necesară modernizarea metodicii de predare, prin transformarea elevului dintr-un factor pasiv în altul activ, prin demonstrații experimentale al legilor, transformărilor și proprietăților elementelor și combinațiilor. Numai în acest fel cunoștințele sînt însușite în mod conștient, pe cale rațională, logică, mult superioară memorării mecanice.

Ilustrînd prin vizionarea materialului de învățat, ca substanțe, elemente în stare liberă, combinații, se reușește ca enumerarea proprietăților acestora să fie însușită pe concret. Deci, cunoștințele noi pe care le capătă, elevii le sesizează și nu încep cu memorarea în abstract. Această luare de contact cu elementele și combinațiile chimice trebuie completată, cu experiențe individuale, concomitent cu acelea efectuate de profesor, ceea ce permite o participare mare a elevilor.

Predarea experimentală cu evidențierea aspectelor importante, prezentate ca o consecință a proprietății atomului și a legilor care generează reacția chimică, permite o însușire temeinică a oricărui nou adevăr. Mai mult încă, înarmînd pe elevi cu un bagaj de legi și noțiuni generale în domeniul chimiei, aceștia, stimulați prin întrebări, folosind cunoștințele însușite, vor reuși să descrie singuri unele proprietăți ale elementelor ce se vor succeda în programă, și să descopere altele specifice. Trebuie să se promoveze munca independentă a elevului în vederea activizării lui la lecții, a dezvoltării interesului pentru acest obiect și a dobîndirii de cunoștințe care pot fi aplicate în practică. Mai mult încă, profesorul de chimie va imprima activității elevilor un caracter de căutare, de cercetare la nivelul accesibil acestora.

În felul acesta, se reușește să se structureze cunoștințele pe legile și principiile generale ce stau la baza studiului elementelor și al combinațiilor, să fie folosite aceste cunoștințe nu numai la memorarea rațională a materialului studiat, dar — prin generalizare — să fie extinse la descifrarea proprietăților altor combinații sau elemente care se succed în studiu.

Astfel se trece de la înțelegerea noțiunilor particulare la perceperea rațională a ideilor fundamentale care stau la baza unor teme. Acest procedeu conduce la structurarea logică a materiei, în speță a științei chimiei, de către elev.

Studiul chimiei ca ansamblu de cunoștințe, trebuie să depășească spațiul laboratorului și al experienței individuale ajungînd la valoarea ce îi revine chimiei, ca știință care aplică în producție tot ce se cunoaște teoretic și practic.

Este necesar ca elevii să cunoască prin material vizual sau prin vizite în uzinele chimice integral sau parțial automatizate, adevărate cetăți ale chimiei, aplicațiile și valorificarea chimiei în producție. Aceasta îi va face să aibă pe lîngă un sentiment de mîndrie națională și dorința de a

stărui în adîncirea științei chimiei, pentru a deveni ei înșiși continuatorii acestor realizări. Elevii vor înțelege că pregătirea lor nu mai poate fi concepută în afara cuceririlor științei moderne, care este reclamată ca o necesitate obiectivă în calificarea lor superioară.

Eforturile elevilor vor crește paralel cu ale profesorilor, cărora le revine sarcina de înnoire substanțială a învățămîntului științelor, atît sub raportul conținutului, cît și al modalităților practice de realizare a predării științelor corespunzător cerințelor actuale ale societății, ceea ce presupune o calificare superioară a forței de muncă.

Prin știința chimiei se cunosc și bogățiile țării ; se cunosc produșii ce au fost sintetizați și fabricați de specialiști, contribuind la progresul economic și social ; mai mult încă, se ilustrează lupta dintre om și natură, prin cucerirea secretelor naturii și depășirea ei, prin obținerea de produși pe care natura nu îi are, cum ar fi sticla, materiile plastice, aliajele speciale, medicamentele de sinteză, coloranții, îngrășămintele etc.

Deci, adîncirea domeniului chimiei nu numai că permite tînărului elev să cunoască lumea materială și legile care o dirijează, dar — familiarizat cu metodele de cercetare științifică — îl înarmează cu convingerea că omul poate completa produșii naturali, poate produce alții, influențînd progresul societății.

Cum am mai amintit, studiul chimiei nu se mărginește numai să dea elevului un șir de cunoștințe, ci, am spune, în primul rînd, că formează capacitatea de gîndire a elevului. Prin metoda cunoașterii chimiei cu metodele fizice și matematice se dezvoltă gîndirea logică a elevilor. Corelația metodelor celor trei științe ale naturii care se întrepătrund, pentru explorarea și cunoașterea materiei, dezvoltă un raționament de calitate și cantitate, care va folosi și în alte studii și discipline.

Însușirea clară, științifică a chimiei ajută la formarea gîndirii ca o necesitate de a înțelege orice noțiune nouă numai după o prealabilă cunoaștere, fără a se mărgini doar la o „înmagazinare" de noțiuni. În vederea unei cunoașteri temeinice, așa cum s-a arătat mai sus, orice noțiune trebuie aprofundată și corelată pentru lărgirea înțelesului cu alte cunoștințe, dobîndite la celelalte științe înrudite. Exemplu de însușire într-un asemenea complex a oricărei noțiuni noi îl avem tocmai prin studiul chimiei corelat cu cel de fizică și matematică. Într-adevăr, în studiul noțiunilor ce se formează în cadrul obiectului chimiei, se execută probleme. Unele necesită calcule, altele se referă la obținerea unor substanțe din materie primă, care necesită un șir de reacții chimice, în condiții diferite fizice, și calcule matematice. Astfel de probleme formează elevului deprinderi de muncă individuale, îi dezvoltă și stimulează capacitatea de gîndire logică, permit o permanentă reluare a cunoștințelor obținute înainte și, la nevoie, pentru rezolvarea problemei ce are, o întregire a noțiunilor ce îi lipsesc.

În rezolvarea problemelor pe care le studiază la chimie, elevul în unele cazuri verifică raționamentul făcut și aceasta îi permite ca gîndirea să devină sigură, îi cultivă dorința de a-și forma cunoștințe din ce în ce mai temeinice. În cazul cînd apar contradicții între cunoș-

tinţele sale şi rezultatele obţinute, acestea îi indică anumite lacune pe care le are în cunoştinţe, iar concluzia este aceeaşi ca şi în cazul precedent, necesitatea şi dorinţa de a-şi completa cunoştinţele.

Prin studiul chimiei se dezvoltă şi capacitatea de comparare a diferitelor substanţe, a diferitelor fenomene, ceea ce îi creează dorinţa de a cunoaşte materialul pe care îl compară şi astfel i se formează elevului raţionamentul, se clarifică noţiunile însuşite, are loc procesul de ordonare şi coordonarea lor.

Chimia mai ajută la legarea noţiunilor teoretice din ştiinţa — în speţă a chimiei — cu ceea ce aminteam la început, cu rezolvarea practică a diferitelor probleme. Prin legarea de producţie a noţiunilor dobîndite la chimie se realizează în primul rînd concepţia indestructibilei legături dintre ştiinţă şi practică şi poate cel mai valoros rezultat este convingerea pe care o capătă elevul că el însuşi poate deveni un factor valoros în progresul cultural şi economic al ţării.

Chimia contribuie la formarea concepţiei materialist—dialectice despre lume. Studiul chimiei dă posibilitate elevilor să cunoască legătura strînsă dintre ştiinţă şi practica vieţii. De asemenea, ajută la dezvoltarea independenţei de gîndire, iniţiativei şi sistematizării activităţii elevilor şi a planificării muncii lor.

Studiul fenomenelor chimice ajută la o educaţie ştiinţifică despre lume, deoarece chimia nu este numai ştiinţa despre substanţe, ci şi ştiinţa despre transformarea substanţelor unele în altele, pe care o poate rezolva şi elevul însuşi, experimental. Această idee a mişcării şi dezvoltării din natură, ca şi a transformării posibile a materiei, obişnuieşte pe elev să capete încredere în cunoştinţele pe care le are, deci în propria lui capacitate de creaţie. Mai mult încă, exemplele din chimie demonstrează justeţea principiilor filozofice materialiste. Cunoştinţele despre mişcarea chimică, despre structura şi proprietăţile substanţelor, despre transformările şi legile chimiei, contribuie la formarea unei concepţii unitare materialiste despre lume. Toate aspectele sau, mai exact, metodele de predare a chimiei, care îmbină teoria cu experimentul ce verifică teoria dau posibilitate elevului să cunoască şi să aprecieze importanţa muncii şi a oamenilor muncii, formîndu-şi convingerea intimă despre necesitatea muncii şi obligaţia personală de a participa la activitatea ce se desfăşoară în interesul societăţii. De asemenea, elevul înţelege că munca reprezintă condiţia esenţială a vieţii sociale, deoarece în procesul muncii oamenii creează lucrurile materiale şi spirituale necesare existenţei umane.

Munca asigură progresul social. Societatea socialistă este fondată pe temelia solidă a muncii fizice şi intelectuale, eliberată de exploatare, a muncii creatoare şi de înaltă productivitate. Învăţămîntul chimiei aduce o contribuţie importantă şi la formarea atitudinii comuniste a elevilor faţă de muncă.

Spiritul de învăţătură şi răspundere, formarea capacităţii de a învinge greutăţile ivite, dezvoltate prin studiul chimiei, le creează dorinţa de a presta o muncă de calitate superioară.

Rezultatul unei bune predări a oricărei discipline în liceu înlesnește alegerea justă a profesiunii de către tînărul absolvent. Problema orientării profesionale a tinerilor absolvenți este legată de adîncirea obiectului predat, de înțelegerea materiei ce formează obiectul, în cazul de față chimia, în conceptul ei cel mai modern, cît și a valorii științei chimiei în construcția vieții noi. Pentru a atinge acest deziderat este necesar ca în afara orelor de curs și laborator să fie organizate vizite și excursii în întreprinderile industriale, în unitățile agricole, în institute de cercetări.

Dacă familia are o influență mare în alegerea profesiunii, apreciem totuși că rolul școlii, al profesorilor, este substanțial. Un profesor bine pregătit, devotat obiectului și elevilor săi, influențează pozitiv alegerea profesiunii, poate determina un adevărat „curent" spre anumite profesiuni în legătură cu obiectul pe care îl predă.

Organizarea unui cerc științific de chimie, abonamente la reviste de chimie, conferințe pe subiecte cu cele mai noi cuceriri ale științei chimice sau prezentînd dezvoltarea industriei chimice la noi, cu contribuția specialiștilor din țara noastră, prin sublinierea perspectivelor de viitor, sînt acțiuni cu mare eficiență în sprijinul orientării profesionale a elevilor, în special în ultimii ani.

O justă orientare profesională a tineretului, „omul potrivit la locul potrivit", asigură economiei cadre bine pregătite, care la locul lor de muncă vor dărui în mod competent întreaga lor capacitate de muncă și pasiune.

În școală, elevul este instruit și pregătit printr-un ansamblu de obiecte, care împreună formează absolventului cultura sa generală. Trebuie deci să accentuăm că prin studiul chimiei toate deprinderile și noțiunile căpătate la lecții să fie utilizate și în domeniile celorlalte obiecte de învățămînt, ajutînd astfel la formarea și la dezvoltarea gîndirii științifice a elevilor, rezolvînd poate cel mai mare imperativ al epocii pe care o trăim, punerea bazelor formării viitorului specialist, constructor al societății socialiste și comuniste.

ВОПРОСЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ЛИЦЕЕ

(Резюме)

В настоящей статье обсуждается несколько важных вопросов модернизации преподавания химии в лицее. Автор подчеркивает вклад химии в многостороннюю подготовку учащихся, указывая на то, что изучение химии должно идти дальше лабораторных индивидуальных опытов и достичь реальной цены химии как науки, применяющей в производстве всё, что ей знакомо в теоретическом и практическом планах.

Углубление изучения химии позволяет учащимся ознакомиться с материальным миром и с его законами, с методами научного исследования; оно формирует у учащихся убеждение в том, что человек может создавать химические вещества, внося сбой вклад в прогресс общества. Указывается на роль преподавателя и на то, что результатом хорошего преподавания химии — как и других школьных предметов — является правильный выбор будущей профессии.

PROBLÈMES DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA CHIMIE DANS LES LYCÉES

(R é s u m é)

L'article traite de certains problèmes importants concernant la modernisation de l'enseignement de la chimie dans les lycées. L'auteur relève la contribution de la chimie en tant qu'objet d'enseignement, à la formation multilatérale des élèves ; on mentionne que l'étude de la chimie ne doit pas se confiner à l'expérience individuelle et au laboratoire, mais doit s'élever au rôle qui revient à la chimie en tant que science qui applique dans la production toutes ces données théoriques et pratiques.

On souligne de même qu'en approfondissant l'étude de la chimie, les élèves sont amenés à connaître le monde matériel et les lois qui le gouvernent ; les méthodes scientifiques de recherche leur deviennent familières et leur donnent la conviction que l'homme peut compléter certains produits naturels, qu'il peut en produire d'autres, contribuant de la sorte au progrès social. On souligne aussi le rôle du professeur et l'on mentionne que le résultat d'un bon enseignement de toute discipline — la chimie y compris — facilite aux jeunes le juste choix de la profession.

ON MODERNIZING THE TEACHING OF CHEMISTRY IN THE SECONDARY SCHOOL

(A b s t r a c t)

Chemistry, as a school subject, largely contributes to an all-round training of pupils whom it helps to know the world and its governing laws, while making them familiar with methods of scientific research showing that Man can widen the range of natural produce and thereby compete with Nature to advantage.

In order to induce young school-leavers to embark on the path of chemistry, this should be presented as an applied science.

„Modele praxiologice" și acțiunea educațională

Prof. univ. PAVEL APOSTOL

De la apariție, pedagogia, ca disciplină științifică relativ autonomă, a căutat să-și fundamenteze construcțiile teoretice pe datele practicii educaționale *, prelucrate cu ajutorul metodelor și tehnicilor cunoașterii științifice din epocile respective. Acestei tradiții i se integrează efortul pedagogilor contemporani de a elabora categoriile și legile științei pe care o cultivă, asimilînd cuceririle teoretice și mai ales metodologice ale gîndirii științifice actuale. În rîndul acestor izbutiri, cibernetica — înțeleasă ca teorie, metodă și, în același timp, tehnică — ocupă un rol de seamă.

În literatura pedagogică și cibernetică, problema modelării fenomenului educațional este tratată, îndeobște, sub aspectul simulării procesului informațional, care constituie structura transmiterii cunoștințelor **.

Privind educația în perspectiva dezvoltării societății contemporane, în care ponderea procesului de mecanizare complexă și automatizare manifestă o creștere progresivă, se impune cercetării și problema mai dificilă a modelării acțiunii educaționale *în ansamblul* ei. De aceea, pe lîngă modelele „învățării", pe care se bazează instruirea programată, prezintă interes și modelele „activităților umane", în sensul preconizat la noi, de prof. Gh. Zapan [1] sau de alți cercetători preocupați de stabilirea unor modele de activitate (de obicei profesională) [2]. Problema modelării fenomenului educațional în ansamblul său are o însemnătate prin-

---

* Folosim adjectivul „educațional" pentru a desemna „ceea ce se referă la educație", iar termenul „educativ" pentru „ceea ce are o valoare educațională *pozitivă* din punctul de vedere al scopului urmărit".

** Vezi I. Belis, în „Revista învățămîntului superior" nr. 7/1965, p. 63—70.

[1] Gh. Zapan, *La Cybernétiques des activités humaines...*, în „Revue Roumaine des Sciences Sociales", Série de Psychologie, IX, nr. 2, 1965, p. 135—152 și bibliografia indicată acolo.

[2] De această tematică se leagă și teoria protezelor din cibernetica tehnică, în care prof. C. Penescu are contribuții originale de circulație mondială (vezi comunicarea prezentată la cel de-al II-lea Congres internațional de cibernetică, 1958).

cipială și pentru pedagogia generală. O asemenea temă privește modelarea unei *funcții fundamentale* a sistemului-global „societate" și nu numai a unor activități parțiale, care reprezintă, de fapt, momente ale procesului educațional, privit ca întreg.

Un asemenea model ar avea, deocamdată, numai valoare euristică. Anticipînd asupra rezultatelor analizei preliminare pe care o încercam în acest studiu, vom arăta că marea complexitate a fenomenului educațional reclamă construirea unui model teoretic de tipul unui sistem compus dintr-o mulțime de sub-sisteme (sau sisteme parțiale) eterogene, între care și înăuntrul cărora să fie definite conexiuni directe și inverse de o mare varietate. Elaborarea unui astfel de model ar permite o mai bună descriere a componentelor unei „strategii" și planificări a acțiunii educaționale, fie pe scara unei relații educaționale singulare, fie pe scara unităților educaționale mai mari (clasă, școală...) sau chiar pe scara societății.

În acest context, termenul de „strategie" este folosit într-un sens derivat din accepțiunea lui în teoria jocurilor. După cum se știe, teoria jocurilor — creată de John von Neumann în colaborare cu O. Morgenstern (1944) — este teoria matematică a situațiilor conflictuale [3]. Prin situații conflictuale se înțeleg acelea în care acționează două sau mai multe părți (parteneri), care își propun scopuri diferite. Teoria jocurilor caută să stabilească cele mai convenabile *modalități de acțiune* pentru fiecare dintre părțile aflate în situația conflictuală dată. Modelul formal al situației conflictuale se numește „joc".

„Se numește *strategie* a unui jucător (adică, a uneia dintre părți, parteneri) un ansamblu de reguli care definesc în mod unic mutările (acțiunile) libere în funcție de situația concretă ivită în decursul jocului" [4]. Mai exact, „o *strategie* a jucătorului $P_j, 1 \leqslant j \leqslant n$, este o funcție care asociază fiecărei clase de informație corespunzătoare lui P_j una din alternativele aflate la dispoziția sa" [5]. Prin *extensiune*, se vorbește despre strategii în *situații de alegere* (luare de hotărîri, decizii) în care acțiunile uneia dintre părți sînt condiționate de acțiunile celeilalte sau celorlalte părți angajate în situația respectivă „conflictuală", în sensul de a fi caracterizată prin tendința fiecăreia dintre părți de a realiza un scop diferite de al (ai) celuilalt (celorlalți).

Spre deosebire de caracterul rigid al algoritmului [6], strategia este mai flexibilă, mai elastică și adaptabilă la situații în care una din părți trebuie să aleagă dintr-un număr de alternative de acțiune, în funcție de acțiunea (acțiunile) anterioare ale celeilalte sau ale celorlalte părți. Din această cauză, procesul învățării este descris în teoria psihologică a învățării în termenii teoriei jocurilor strategice, acțiunile și comportamentul părților fiind definite ca *acțiuni*, respectiv *comportamente*

[3] Vezi, O. Onicescu, *Strategia jocurilor cu aplicare la programare liniară*, Editura Academiei R.P.R., București, 1961.

[4] G. Ciucu, M. Iosifescu, R. Theodorescu, *Teoria jocurilor*, Editura tehnică, București, 1965, p. 95.

[5] *Ibidem*, p. 102.

[6] Discuția despre care relatează A. S. Moskaeva *(Algoritmî i „algoritmiceskii podhod" k analizu profesov obucenia)* în „Voprosî psihologhii", 1965, nr. 3, p. 138—146 este lăturalnică față de problema examinată de noi.

performanţiale [7]. Predicatul „performanţial" desemnează aici proprietatea unei acţiuni sau a unui comportament de a produce rezultate a căror eficienţă, în raport cu o situaţie dată, cu acţiunile altor subiecţi şi cu un scop anumit, poate fi evaluată (măsurată sau caracterizată cu o anumită precizie). În acest sens, credem justificată folosirea termenului de strategie a unei oarecare acţiuni educaţionale sau a unui ansamblu de acţiuni educaţionale [8].

Pornind de la aceste considerente în acelaşi timp teoretice şi practice, s-a propus definirea educaţiei ca *acţiune socială specifică* [9], în sensul în care înţelege Marx categoria de acţiune [10]. În limbaj cibernetic acţiunea educaţională s-ar putea descrie ca acţiune performanţială finalizată (strategie) de conducere şi control [11] de către un sistem dinamic cu autoreglare a unor interacţiuni specifice dintre individ şi societate. Aceste interacţiuni constituie, în sens cibernetic, procese informaţionale pragmatice [12], care se bucură de proprietatea de a putea determina în mod durabil comportamentul (performanţial al) individului, înzestrîndu-l — pe baza dezvoltării aptitudinilor sale (= dispozitivul său de stocare, prelucrare — transformare a informaţiei) — cu structuri de comportamente (performanţiale) adaptabile şi cu o motivaţie conştientă (= dispo-

---

[7] F. Klix, în *Mathematische und physikulisch-technische Probleme der Kybernetik*, Berlin, 1963.

[8] Pentru aplicarea teoriei jocurilor în domeniul social, vezi G. Klaus, *Kybernetik und Gesellschaft*, Berlin, 1964, p. 193—208.

[9] Prof. dr. doc. Stanciu Stoian şi prof. univ. dr. Pavel Apostol, *Pedagogia în sistemul ştiinţelor*, comunicare la sesiunea Academiei Republicii Socialiste România, oct. 1966; vezi şi studiul nostru, *Acceleraţia dezvoltării sociale şi învăţămîntul*, în „Revista de pedagogie" nr. 7-8/1964, reprodus într-o versiune dezvoltată în vol. *Teorie şi metodă în ştiinţele sociale*, E. P. Buc., 1965; P. Apostol, V. Bunescu, T. Truţer, *Aspecte metodologice ale perfecţionării sistemului nostru de învăţămînt, în* „Revista de pedagogie" nr. 1/1966; pentru definirea „acţiunii", studiul *Domeniul şi definiţia metodologiei*, în „Revista de filozofie" nr. 2/1965 şi comunicarea *Bazele epistemologiei şi logicii ştiinţelor tehnice*, ţinută la sesiunea a IX-a de comunicări ştiinţifice a Institutului politehnic „Gh. Gheorghiu-Dej", 1966.

[10] Încă în tezele despre Feuerbach, Marx a subliniat că filozofia lui se deosebeşte de toate formele anterioare ale materialismului prin importanţa centrală pe care o acordă categoriei de *acţiune*, în sensul de activitate practică transformatoare (materială şi spirituală totodată, în care factorul material e determinat). În *Capitalul*, el arată că acţionînd asupra naturii exterioare şi modificînd-o, omul modifică în acelaşi timp propria sa natură (vol. I, E. P., Bucureşti, 1960, p. 207), apropiindu-şi simultan elementul natural. Acţiunea umană are întotdeauna un scop (p. 208). Analiza procesului de muncă dată de Marx reprezintă fundamentul unei teorii ştiinţifice a acţiunii.

[11] „Conducere şi control", în sensul categoriei cibernetice desemnate prin termenul englezesc *command and control*. Prin „conducere" se înţelege „organizarea" tuturor mijloacelor disponibile în vederea realizării unui anumit scop (E. Nicolau, A. Popovici, *Introducere în cibernetica sistemelor discrete*, Bucureşti, 1966, p. 11), iar prin control folosirea informaţiei pentru orientarea acţiunii. O discuţie asupra acestei categorii, cu aplicare la viaţa socială, la G. Klaus, *Op. cit.*, p. 43 şi urm.

[12] Prin proces informaţional pragmatic se înţelege: transmiterea, stocarea şi prelucrarea unei cantităţi de informaţie selecţionată din dispozitivul de stocare a informaţiei socialmente elaborate, după anumite criterii determinate de evaluare, în funcţie de particularităţile sistemelor în cauză, precum şi de scopul urmărit. Vezi, studiul nostru: *Accelerarea dezvoltării...*, în *Teorie şi metodă în ştiinţele sociale*, p. 530.

zitiv de autoreglare) a integrării lui *active* în societate (comunitatea sau și grupul social) și a dezvoltării echilibrate a personalității sale [13].

Comportamentele menționate mai înainte pot fi descrise într-un limbaj probabilistic.

În descrierea de mai sus a acțiunii educaționale am folosit unele categorii cibernetice („dispozitiv de stocare", „dispozitiv de autoreglare" etc. etc.) pentru a reda sensul curent al termenului de „educație". Această transcriere sau „traducere în limbaj cibernetic" nu este un joc gratuit. Am căutat să formulăm anumiți termeni prin care se caracterizează educația, de obicei, în literatura noastră pedagogică, recurgînd la categorii și concepte cibernetice cu scopul de a sugera, de la început, anumite analogii între componentele fenomenului educativ și componentele sistemelor cibernetice. Procedeul constituie una dintre formele de dezvoltare a cunoașterii științifice. F. Engels a analizat un astfel de exemplu din istoria chimiei : trecerea de la flogistică la chimia modernă. El arată că formularea rezultatelor valabile din trecut „a fost *tradusă din limbajul* flogisticii în *limbajul* chimiei contemporane" păstrîndu-și prin aceasta valabilitatea [14].

O reformulare a categoriilor fundamentale ale pedagogiei în *termeni acționali* sau *operaționali* (adică termeni care se referă la acțiuni, operații) poate contribui în mare măsură la constituirea pedagogiei într-o *știință nomotetică a acțiunii educaționale optimale*, bază teoretică a elaborării unui model abstract, interpretabil în categoriile cibernetici.

★

Fără a intra, deocamdată, în precizarea amănunțită a *conținutului* său, se înțelege de la sine că acțiunea educațională este o formă a acțiunii *eficiente* dintr-un anumit punct de vedere, care aici este, în linii mari, integrarea conștientă, activă a individului în organizația socială, în așa fel, încît să devină cît mai folositor progresului societății, realizînd și dezvoltînd în același timp capacitățile, aptitudinile sale, în mod echilibrat, adică integrîndu-le într-o personalitate armonioasă.

---

[13] Descrierea de mai sus a acțiunii educaționale, în lumina cibernetici, nu o considerăm, deocamdată, decît ca primă aproximare a unei definiții de lucru. Ea are totuși unele avantaje față de definițiile curente, cum este aceea a cibernetici anului L. Couffignal (*La pédagogie cybernétique*, în „Europe" nr. 43, p. 13—55 și în „La cybernétique et la pédagogie cybernétique" nr. 1/1965, p. 5—22), care nu oferă nici un criteriu de diferențiere a educației de dresaj, aceea a lui L. N. Landa (*Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării* (1962) în *Probleme filozofice și sociale ale cibernetici*, E. P., București, 1963, p. 251—272) ori E. Manschatz (*Sozialistische Erziehungstheorie und die Einheit von Bildung und Erziehung*, în „Pädagogik" nr. 9/1965, p. 831—839), care subliniază aspectul de „conducere", dar nu relevă îndeajuns aspectul informațional pragmatic și cu atît mai puțin pe cel performanțial al procesului educațional. Educatorul, educatul și însuși procesul educațional sînt considerate aici sisteme instruibile cu auto-optimizare.

[14] K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. 20, E. P., București, 1964, p. 355 (subliniere noastre).

Sub acest aspect, acțiunea educațională poate fi pusă în relații semnificative cu așa-numitele „modele praxiologice", pe care le-a construit ciberneticianul polonez Henryk Greniewski [15], pe baza ideilor lui Tadeusz Kotarbiński referitoare la principiile „muncii bune", ale „realismului practic" sau „praxiologiei" [16].

T. Kotarbiński a dezvoltat teoria sa asupra muncii sau acțiunii „bune" înainte de apariția ciberneticii. În literatura noastră filozofică, Dan Bădărău a atras atenția prima oară asupra acestor cercetări.

În concepția lui Kotarbiński, praxiologia sau teoria acțiunii bune (în sens de fecundă, rodnică ș.a.m.d.) are în vedere principiile unui „realism în activitatea practică". Acest „realism practic" constă în:

1) a considera lumea în mod obiectiv,

2) a alege actualitatea ca punct de plecare („cum și în ce măsură trebuie schimbat ceea ce este, pentru a adapta realitatea ... la necesități presante"),

3) a stabili cu justețe ierarhia de importanță a directivelor de acțiune și a planurilor concrete, precizate pe baza demersurilor arătate la punctul 1—2 care circumscriu „condițiile activității eficace".

Nu vom intra în discutarea extrapolărilor filozofice ale logicianului și gînditorului polonez („atitudine paternală" etc.) și nici ale filozofiei sociale a „temperanței" pe care o promovează. Interesează aici faptul că el s-a apropiat în mai mare măsură decît pragmatismul sau operaționalismul de înțelegerea *necesității* unei teorii generale a acțiunii eficiente, a cărei importanță pentru o teorie explicativă a societății fusese relevată de către Karl Marx și Friederich Engels (rolul muncii în antropogeneză și în progresul social).

Cercetarea *structurii* generale a oricărei activități rodnice permite sporirea

a) eficacității,
b) siguranței,
c) exactității și
d) economicității sale.

Spre a se bucura de aceste proprietăți — care, de fapt, descriu într-un limbaj obiectual *condițiile de optimalitate*, pe care le studiază teoria programării liniare, analiza operațională, teoria jocurilor — acțiunea rodnică sau „bună" trebuie să aibă un grad determinat de *activizare* (să permită inițiativa agentului), de *automatizare* (schematizare, stabilizare, imitare, stereotipizare) [17] și de *integrare* (coordonare și concentrare a operațiilor efectuate), care să permită atingerea, în cele mai bune condiții, a obiectivului urmărit, pe baza unei „programări rationalizate".

„Modelul" lui Kotarbiński prezintă analogii izbitoare cu comportamentul unui sistem dinamic complex cu autoreglare, avînd capacitatea de a-și menține stabili-

---

[15] H. Greniewski, *Cybernètique sans mathèmatiques*, (1960), Paris, 1965, p. 51—79.

[16] T. Kotarbiński, *Mysli o dzialaniu*, în „Wybór pism", vol. I, Warszawa, 1957; noi am consultat studiul lui Kotarbiński *Le réalisme pratique*, în „Revue de l'Université de Bruxelles", 1948—1949, no. 1 și *Principes du bon travail*, în *Studiile filozofice ale Societății poloneze de filozofie*, 1948, vol. III.

[17] „Automatizarea", la Kotarbiński, înseamnă „normarea" sau „algoritmizarea" unei acțiuni. O acțiune este cu atît mai eficace normată, cu cît este mai „rezistentă" la perturbații dinafară: nu se dereglează etc.

tatea (relativă) ca sistem, precum și siguranța de funcționare în fața a mai mult de un tip de perturbații ale ambianței, cu ajutorul sistemelor sale parțiale componente (un sistem multistabil, în sensul dat acestui termen de către W. Roos Ashby *(An Introduction to Cybernetics*, London, 1956).

H. Greniewski a convertit datele analizei efectuate de Kotarbiński în „modele praxiologice". Prin modele praxiologice el înțelege „toate modelele și numai acele modele care ilustrează acțiunea unui agent (individual sau colectiv) asupra mediului său și invers, sau acțiunea unor agenți individuali unul asupra celuilalt (fie chiar și acțiunea unilaterală a unui agent asupra altuia)" [18].

Într-un model general al relațiilor dintre agent și obiectul acțiunii sale există o cuplare de tipul conexiunii inverse *(feed-back)*, iar agentul este prevăzut cu o memorie *. Grafic, sistemul „agent-obiect" al acțiunii sau *modelul praxiologic* al lui Greniewski poate fi reprezentat prin schema-bloc : **

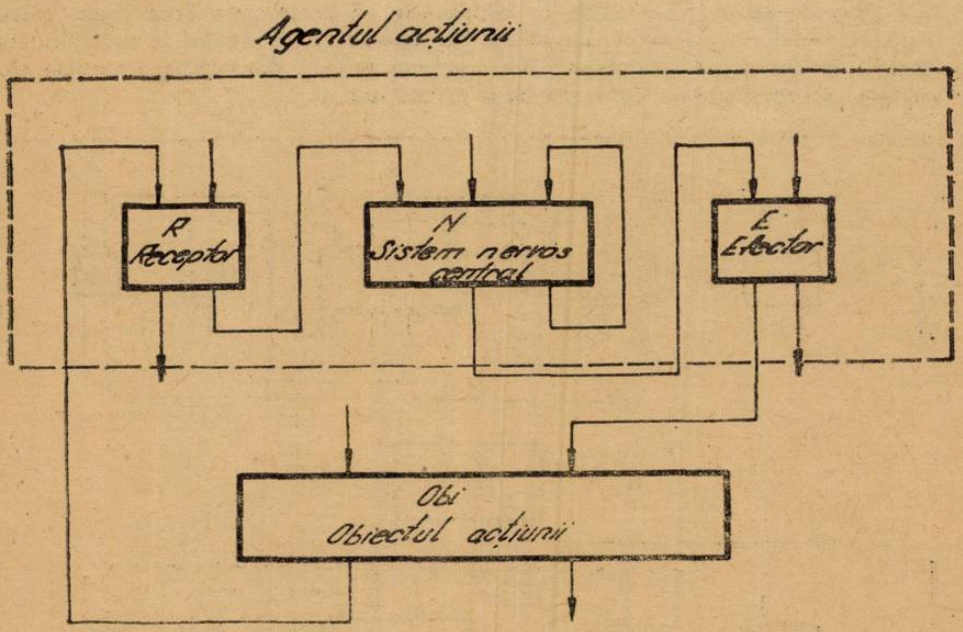


Fig. 1.

În cazul agentului uman, efectuarea acțiunii are loc cu ajutorul unor instrumente (de execuție, notat *IE* ; de observare, notat *IR* și intelectual, notat *IN)*, precum și al unui limbaj. *IE* înlocuiesc sau amplifică un efector (organ natural de execuție), *IR* — un receptor (organ natural de observație : ochii, urechile etc.), *IN* — un sistem nervos central (decizor).

[18] H. Greniewski, *Op. cit.*, p. 51.

* Cu proprietăți pe care le vom analiza mai departe.

** Modificată de noi în sensul delimitării mai intuitive a agentului de obiectul acțiunii.

În schema-bloc de mai sus există patru sisteme parțiale, R, *N*, *E*, *Obi*. Ele sînt cuplate (interconectate) cu ajutorul unor circuite de transfer :

$$\binom{R}{N}, \binom{N}{E}, \binom{E}{Obi}, \binom{Obi}{R}$$

Dacă obiectul acțiunii *(Obi)* rămîne pasiv, ultimul circuit de transfer constituie o intrare informațională a sistemului *R*. Fiecare dintre cele patru sisteme parțiale *(R, N, E, Obi)* are nu numai intrări și ieșiri folosite în interconectarea în serie arătată mai sus, ci și alte intrări și ieșiri care nu sînt interconectate în schema-bloc, sau în model. De aici rezultă lipsa siguranței de funcționare * a sistemelor parțiale. *R* transmite informații nesigure, *N* ia decizii nesigure, *E* întreprinde acțiuni nesigure, iar *Obi* poate avea un comportament nesigur.

Agentul uman individual este un caz limită în cadrul modelelor praxiologice. De aceea, se impune construirea unui model care imită (simulează) comportamentul unui grup de agenți. Greniewski se mulțumește cu prezentarea unui model foarte simplu, care reproduce comportamentul a doi agenți : un observator și un executant. Modelul fiecărui agent este format prin interconectarea a cinci sisteme parțiale elementare : doi receptori, un sistem nervos și doi efectori :

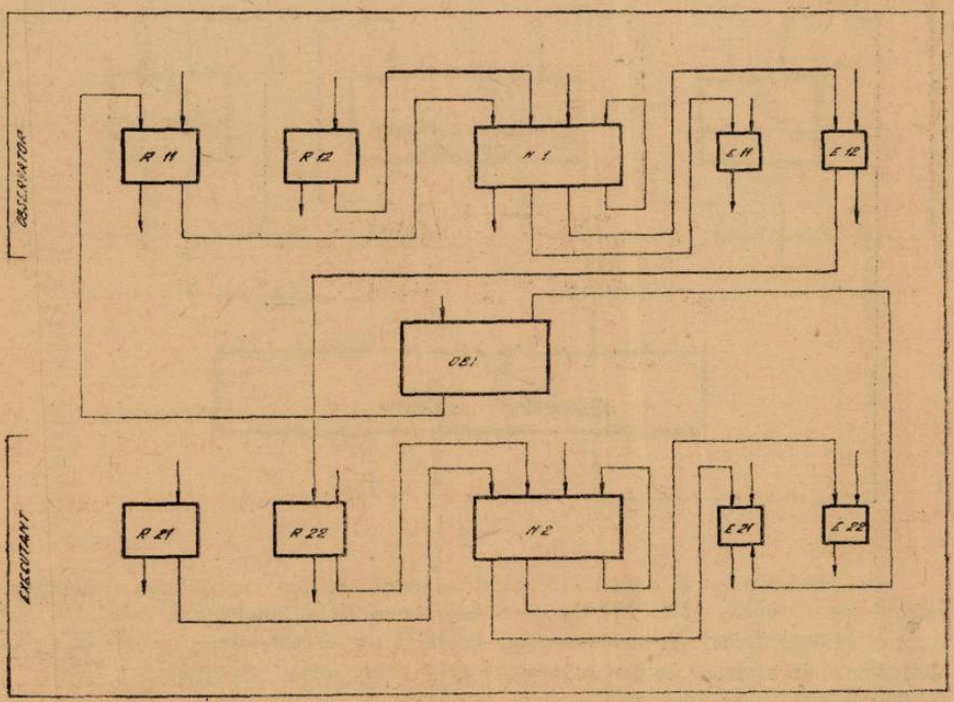


Fig. 2.

* În teoria logică a automatelor s-au elaborat procedee de sporire sau de determinare a siguranței de funcționare a sistemelor compuse din subsisteme ori elemente lipsite de siguranță de funcționare sau cu un grad scăzut de siguranță.

Următorul tabel dă o explicație mai amănunțită a componenților modelului:

Tipul de sistem parțial:	Observator:	Executant:
Receptor pentru observarea obiectului acțiunii (de exemplu, echivalent cu ochiul)	R_{11}	R_{21}
Receptor folosit pentru a primi informații de la cealaltă persoană (de exemplu, echivalent cu urechea)	R_{12}	R_{22}
Sistem nervos central	N_1	N_2
Efector folosit pentru a influența obiectul acțiunii (de exemplu, echivalent cu mîna)	E_{11}	E_{21}
Efector folosit pentru a transmite informații celeilalte persoane (de exemplu echivalent cu aparatul vocal).	E_{12}	E_{22}

În acest model, importante sînt următoarele conexiuni inverse compuse din circuitele de transfer:

$$\begin{pmatrix} N_1 \\ N_1 \end{pmatrix}^*, \begin{pmatrix} N_2 \\ N_2 \end{pmatrix}^*, \begin{pmatrix} R_{11} \\ N_1 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} N_1 \\ E_{12} \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} E_2 \\ R_{.2} \end{pmatrix},$$

$$\begin{pmatrix} R_{21} \\ N_2 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} N_2 \\ E_{21} \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} E_{.1} \\ Obi \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} Obi \\ R_{11} \end{pmatrix}$$

*

Acțiunea educațională poate fi interpretată ca desfășurîndu-se în mod analog cu *orice acțiune* care poate fi imitată prin intermediul unui „model praxiologic" de tipul celui elaborat de H. Greniewski. În modelul „sistemului de acțiune" propus de noi [19] am introdus și o dimensiune temporală: desfășurarea acțiunii, ca interacțiune *în timp* între subiectul (sau agentul) și obiectul acțiunii.

Este intuitiv evident că, deși prezintă analogii cu orice acțiune, acțiunea educațională nu poate fi redusă la aceasta.

În cele ce urmează, vom menționa elemente de *disanalogie* esențiale între „modelul praxiologic" general (notat cu M_p) și acțiunea educațională (aceasta din urmă notată cu $A_c E$).

I. În cazul $A_c E$ avem de-a face nu numai cu agenți umani, ci și cu un „obiect al acțiunii", care este tot o ființă umană: educatul sau edu-

* Autocuplări.

[19] „Revista de filozofie" nr. 2/1965, p. 214 și următoarele.

cații. Astfel, atît agentul (sau subiectul acțiunii, în terminologia noastră), cît și obiectul acțiunii sînt sisteme cibernetice *instruibile* de tip specific [20] (prevăzute cu capacitatea de a-și optimiza comportamentul performanțial pe baza perfecționării modelului intern *conștient* al ambianței, cu ajutorul unui sistem format din cel puțin două circuite cu valoare optimală — *Optimalwertkreise)* *. Menționînd faptul că atît subiectul, cît și obiectul A_c E sînt *sisteme instruibile*, cu proprietățile specificate în modelul lui Steinbuch (prevăzute, deci, cu mecanisme de optimizare a comportamentului lor propriu, pe baza experienței dobîndite), am introdus *eo ipso* în modelul descris de noi — *capacitatea* acestora de *a-și restructura mereu* (în diferite grade, desigur) *stocul de informație* pe baza căruia se desfășoară comportamentul lor. Informația nu se stochează, în acest caz, prin simplă adăugire la stocul existent, ci se integrează într-un stoc *structurat*, putînd determina, în anumite condiții, *restructurarea* acestuia. Întrucît structurarea, organizarea este o proprietate *calitativă* a informației, înzestrarea modelului nostru cu această proprietate îl face apt să fie pus în relație cu specificul acțiunii educative. În critica judicioasă pe care o face J. B. Biggs [21] teoriei tradiționale a învățării, se subliniază că învățarea în procesul educațional are întotdeauna un caracter structurat [22].

II. Subiectul și obiectul A_cE nu apar în relația educațională ca sisteme izolate (de fapt quasi-izolate) [23], ci ca sisteme interconectate simultan și/sau alternativ cu diferite alte sisteme din aceeași clasă (educați cu educați, educatori cu educatori), cu diferite sisteme aparținînd unor variate grupe sociale (micro-grupe : familie, vecinătatea, rude, prieteni etc. ; macro-grupe : clase sociale, grupe profesionale, me-

---

[20] Un model abstract al acestor sisteme instruibile a fost construit de K. Steinbuch *(Automat und Mensch,* 1961*)*. Mecanismul funcționării modelului se bazează pe o „matrice a învățării" selectivă și evaluatoare a experienței. O prezentare sumară a acestui model în literatura noastră se găsește în lucrarea citată a lui E. Nicolau, A. Popovici (p. 258—262). Schema aferentației inverse la P. K. Anohin (1935, 1957), prezintă analogii fundamentale cu modelul „matricii de învățare". Discutarea acestor modele din punctul de vedere al teoriei marxist-leniniste a cunoașterii o găsim la G. Klaus, *Kybernetik in philosophischer Sicht* (1961)[4] Berlin 1965, p. 379 și următoarele ; același, *Kybernetik und Gesellschaft*, p. 280 și următoarele.

* Circuitul de reglare cu valoare optimală îndeplinește rolul de reglator al unui circuit de reglare (reglare a reglării).

[21] J. B. Biggs, *Toward a Psychology of Educative Learning*, în „International Review of Education", IX, nr. 1, 1965,

[22] În continuarea discutării unor modele posibile ale educației vom arăta, într-un studiu următor, că această structurare înseamnă un proces informațional selectiv și evaluativ. Introducerea funcțiilor de selecție și evaluarea a fost rezolvată de numeroși cercetători ; noi ne propunem să aplicăm modelul unei „comunicări selective și evaluative", expus în formă axiomatizată de D. Harrah („Philosophy of Science", 30, 1963, p. 267—273).

[23] Termenul de sistem cvasi-izolat este definit de Greniewski *(Op. cit.*, p. 1), după cum urmează : Sistemul absolut izolat este acela care nu este influențat de ambianță și nu exercită nici o influență asupra acesteia. Sistemul cvasi-izolat este influențat de ambianță, dar numai conform anumitor procese determinate (numite intrări) și exercită asupra ambianței o influență, dar numai conform anumitor procese determinate (numite ieșiri).

diu urban sau rural, comunitate națională etc.), toate supuse acțiunii determinante a sistemului condițiilor materiale de existență a societății date, precum și acțiunii sistemului corespunzător de relații și instituții sociale de toate tipurile. O anumită $A_c E$ se desfășoară pe fundalul complex al acestor multiple acțiuni exercitate de societate asupra subiectului, asupra obiectului și asupra acțiunii educaționale însăși (condițiile și desfășurarea ei, mijloacele, conținutul și finalitatea ei). Așadar, în afara acțiunii educaționale considerate, obiectul $A_c E$ este supus la o serie de acțiuni formative ale societății, care constituie tot atîtea intrări pentru el. În societatea socialistă, ele sînt convergente în ansamblul lor cu $A_c E$, dar ele sînt divergente de cele mai multe ori în societatea capitalistă.

Se înțelege de la sine că această mulțime complexă de acțiuni — care interferează între ele — nu poate fi redată într-un model realizabil cu mijloacele tehnice și logico-matematice existente. Ele trebuiau relevate, totuși, căci fără a le lua în considerare nu poate fi construit un model teoretic al $A_c E$. Soluții, în această etapă preliminară, nu se vor propune, dar se poate arăta că acțiunea globală a acestor factori ar putea intra într-un model, de pildă, sub forma unui factor general, care empiric ar putea fi aproximat cu ajutorul procedeelor obișnuite de studiere a influenței sociale asupra conduitei umane [24].

III. Conținutul $A_c E$ este mult mai complex, în general, decît conținutul admisibil la un „model praxiologic" de tipul celor analizate. Anume, chiar la prima vedere se pot distinge mai multe clase de operații incluse în $A_c E$:

a) informații despre lume și om (societate),

b) informații despre modele de comportament : atît ca structuri operaționale, cît și ca sisteme de valori, norme de comportare și acțiune etc.,

c) informații despre mijloace de acțiune,

d) efectuarea unor comportamente performanțiale (mintale, ori fizice sau mintale și fizice), însoțită de sancționarea lor (premială sau nu) *imediată* în cadrul relației educaționale,

e) trăiri directe legate de evenimentele arătate la *a-d* [25],

---

[24] N. E. Miller, J. Dollard, *Social Learning and Imitation, New Haven*, 1941, cît după N. E. Miller, *Experiments Relevant to Learning Theory and Psychopatology*, XVIII International Congres of Psychology, Moskva, 1966, p. 3.

[25] Problema trăirilor, care însoțesc *permanent* acțiunea educațională, exercitînd asupra obiectului o înrîurire evidentă, dar necodificată, prezintă analogii profunde cu mesajul estetic, calitativ deosebit de mesajul logic-semantic (vezi, A. Moles, *Théorie de l'information et la perception estétique*, Paris, 1957, p. 132 și următoarele, și același, *Cybernétique et oeuvre d'art*, în „Revue d'esthétique" XVIII, 1965, fasc. I). Asupra acestui aspect al procesului educațional vom reveni cu alt prilej. Aici intră, în general, structurile emoțional-atitudinale, care sînt *transpozabile*, dar nu și *traductibile* (în condiții de echivalență semantică): atracția exercitată de educator, calitățile „artistice" ale discursului educațional, ale comportamentului educatorului etc., adică ceea ce se înțelege de obicei, prin termenul de „măiestrie pedagogică".

f) rezolvarea (pozitivă sau negativă, în diferite grade) a problemelor de adaptare (decizie) create în cursul A_cE sau al acțiunii formative generale a societății etc. etc.

*
* *

Avînd în vedere această complexitate a acțiunii educaționale pe care „modelul praxiologic" prezentat mai sus nu o poate cuprinde, după cum a reieșit din semnalarea unor disanalogii notabile, vom încerca să arătăm, pe scurt, *unele condiții de modelare* pe care trebuie să le îndeplinească un *model abstract al acțiunii educaționale.*

Întrucît aceste condiții au reieșit din examinarea succintă a disanalogiilor dintre M_P și $A_c\,E$, le vom înfățișa fără argumentare desfășurată.

Condiția necesară a modelării acțiunii educaționale este ca termenii folosiți să aibă sens în descrierea *specificului* educației și totodată să poată fi formulați într-un limbaj de precizie (matematic, logico-matematic, cibernetic).

Vom avea în vedere, pentru ilustrare, o acțiune educațională *determinată*, de exemplu, „conducerea și controlul acțiunii de formare a deprinderii de a citi".

Deprinderea de a citi dobîndită de educat trebuie să fie verificabilă (de exemplu, printr-o probă) și măsurabilă (de exemplu, prin notare pe baza unui barem : numărul greșelilor se scade, conform unui etalon, din numărul semnelor citite etc.).

Realizarea comportamentului performanțial „deprinderea cititului" presupune : *(A)* un agent sau subiect al acțiunii care „conduce și controlează" ; *(B)* un obiect al acțiunii (educatul sau educații, care trebuie să-și însușească această deprindere) ; *(C)* un ansamblu de informații despre lume etc. și despre operații pe care obiectul le achiziționează treptat de la subiect, pe care le stochează și le folosește (prelucrează) treptat în activitatea lui ulterioară ; *(D)* un ansamblu de informații despre obiect, pe care subiectul le achiziționează și le prelucrează în cursul $A_c\,E$ și un ansamblu de mijloace de care se folosește în această acțiune (sistemul mijloacelor sau metodelor educative, material didactic, săli etc.) ; *(E)* un ansamblu de mecanisme de acțiune (operații mentale) pe care obiectul și le-a însușit (le-a interiorizat) în cursul desfășurării acțiunii descrise la punctul *(C)* ; *(F)* un ansamblu de condiții materiale și spirituale, reprezentînd ambianța socio-pedagogică în care se desfășoară $A_c\,E$ considerată ; *(G)* un sistem premial imediat și manifest (explicit) care asigură, împreună cu *motivația conștientă* sau inconștientă și cu factorii constitutivi ai dinamicii personalității, atitudinea receptivă a obiectului și garantează că atît deprinderea dobîndită, cît și procesul dobîndirii ei să fie însoțite de o evaluare și motivație pozitivă (emoțională-atitudinală) de către obiectul $A_c\,E$ („întărire", în sens psihologic).

Evident, în legătură cu această $A_c E$ concretă, pe care o avem în vedere, există *(H)* o influență a factorilor de ambianță, a grupurilor sociale din care fac parte și subiectul și obiectul. Cu excepția unor cazuri-limită (de exemplu : o ereditate familială negativă, o ambianță ostilă etc. etc.), influența acestor factori poate fi evaluată global, fără o analiză explicită.

Desfășurarea $A_c E$ în spațiul definit prin parametrii enumerați mai sus se prezintă ca un cîmp de acțiuni *posibile* dintre care fiecare are o *valoare educațională* pozitivă sau negativă, în diferite grade.

Alegerea acțiunii optimale (decizia) în fiecare caz dat (sau în ansamblul cazurilor posibile) depinde de strategia adoptată de subiectul $A_c E$ în funcție de :

1) informațiile (sau modelul intern conștient) pe care le posedă despre obiectul $A_c E$, în general și în fiecare din etapele de desfășurare a acesteia * ;

2) informațiile (sau modelul intern) pe care le posedă despre structura $A_c E$ respective (adică despre desfășurarea ei pe etape) ** ;

3) informațiile (sau modelul intern) pe care le posedă despre mijloacele educaționale utilizabile în acțiune (dispozitivul de acțiune educațională) ***, despre *funcția* și *valoarea* educațională a fiecăruia dintre aceste mijloace în acțiunea dată ;

4) informațiile (sau modelul intern) pe care le posedă despre scopul $A_c E$ date (în exemplul nostru : deprinderea cititului) ;

5) informațiile (sau modelul intern) pe care le posedă despre strategia *optimală* a $A_c E$ date (ținînd seama de factorii arătați mai sus).

Acțiunea educațională devine mai eficientă dacă cele arătate la punctele *(1)*, *(3)*, *(4)* și *(5)* sînt corelate mereu, prin procese informaționale, cu condițiile precizate la punctul *(2)*.

În mod evident, *(6)* $A_c E$ este condiționată, apoi, de structura obiectului (capacitățile, posibilitățile, aptitudinile lui), *(7)* de relația acestuia cu aceea $A_c E$ (felul în care se raportează față de aceasta : pozitiv-negativ, conștient de scopul urmărit sau nu etc.), (8) de gradul participării lui conștiente active la $A_c E$, dată, precum și *(9)* de efectul de întărire sau, dimpotrivă, de slăbire, a acțiunii formative globale a societății și a grupurilor din care face parte obiectul supus $A_c E$ considerate.

La elaborarea unui model corespunzător trebuie să se țină seama, apoi, de faptul că în cursul $A_c E$ date, *(10)*, atît subiectul, cît și obiectul parcurg o suită de stări (evolutive), care afectează relația educațională dintre ei.

---

* Educația trebuie să țină seama, desigur, de individualitatea celor educați, dar în practica educațională și în această schemă abstractă operăm, deocamdată, cu un tip *mediu* de educat.

** Desfășurarea $A_c E$ poate fi reprezentată printr-o organigramă, complexiciclogramă etc. în limbajul teoriei jocurilor, al teoriei grafurilor etc.

*** Incluzînd aci atît mijloacele tehnice (materiale), cît și pe cele de influențare intelectuală, emoțională etc.

Structura procesului este similară și în cazul acțiunilor de tipul „educației morale".

Fie $A_c E$ = „conducerea și controlul acțiunii de formare a comportamentului «spune totdeauna adevărul»."

Procesele informaționale cu ajutorul cărora se realizează acest comportament sînt aceleași ca cele care au loc în exemplul anterior.

Distincția între instructiv și educativ (în sens restrîns de formare a unor capacități, deprinderi etc.) se bazează pe opoziția care se statuează, de obicei, între propoziții (teorii etc.) normative, prescriptive și cele descriptive, constatative — opoziție care se admite în general și în semiotică [26]. Privite însă din punctul de vedere al *conținutului informațional* [27], propozițiile prescriptive și descriptive sînt *echivalente*. Astfel, propoziția prescriptivă, „spune totdeauna adevărul!" (= „nu minți!"), care formulează o normă etică, este echivalentă în conținut informațional cu propoziția descriptivă „a spune adevărul în toate situațiile în care ajungi înseamnă a adopta comportamentul cel mai adecvat (eficient, bun, folositor etc.) în raport cu sistemul referențial ales (de exemplu, idealurile etice cutare și cutare) și în raport cu funcția ce-ți revine (sau pe care-o „meriți") în societate; ca atare, trebuie să adopți, în virtutea acceptării sistemului referențial ales, acest comportament" *. În măsura în care acest conținut informațional este stocat de către obiectul $A_c E$ împreună cu informații asupra sancționării premiale (pozitive) a comportamentelor de acest tip, devenind un comportament normat durabil (relativ stabil) și în același timp o normă comportamentală [28], putem vorbi despre „formarea comportamentului «spune totdeauna adevărul»", deci despre efectuarea unei $A_c E$ de tipul celor denumite „activități educative". Din aceste motive, considerăm că *structura*

---

[26] Ch. W. Morris, *Signs, Langage, and Behavior*, (1946), N. Y. 1955. Pe baza acestei opoziții, chiar unii cercetători marxiști consideră că normele (regulile, algoritmii etc.) nu se bucură de proprietatea de a fi adevărate sau false (deci nu ar fi formații logice, de ex. G. Klaus, *Die Macht des Wortes*, Berlin, 1965, p. 78 și urm.).

[27]. K. Popper, *Logik der Forschung*, Wien, 1935, § 31, 33, 34. Teza e reformulată de R. Carnap *(Introduction to Semantics*, 1942) în mai multe lucrări; Carnap identifică conținutul informațional al unei propoziții *Si* cu mulțimea consecințelor ei logice, iar mai tîrziu el reia ideea lui Popper că informația transportată de o propoziție constă în acei „falsificatori" posibili ai propoziției pe care *Si* îi exclude. O încercare recentă de definire a categoriei „conținut informațional" (referitoare la aspectul calitativ al informației și nu la cel cantitativ cu care se ocupă teoria informației) la H. Smokler, *Informational Content: A Problem of Definition*, în „The Journal of Philosophy" LXIII, nr. 8/1966, p. 201—211: propoziții analitic echivalente transportă același conținut informațional.

* Propoziția poate înlocui în analiza noastră și o experiență trăită, care se conștientizează sub forma unui conținut informațional echivalent cu propoziția de mai sus.

[28] Acest aspect al transformării în normă a comportamentelor pozitiv evaluate este inclus în „matricea învățării" elaborată de Steinbuch printr-un indicator de valoare-test. *(Testwertgeber)* și o funcție de evaluare corespunzătoare *(Op. cit.*, p. 145 ș.u.).

operațională a „instrucției" și „educației" este aceeași [29]. Un model abstract al $A_c E$ are în vedere asemenea structuri.

În aceste scurte reflexii asupra M_p și asupra analogiilor, respectiv disanalogiilor dintre el și o schemă euristică a $A_c E$, am urmărit să semnalăm o direcție de cercetare care ne apropie de obiectivele expuse la începutul acestui articol [30].

„ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕИИ" И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ДЕЙСТВИЕ

(Резюме)

Автор изучает условия кибернетической модели воспитательного действия (В Д), отличающейся от моделей обучения. В Д знакомо как „стратегия". После критического анализа определений Л. Куфиньала, Л. Н. Ланды, Е. Маншаца, автор предлагает исходным эвристическим моментом следующее описание ВД : ВД — это действие (стратегия) команды и контроля [совершенное динамической системой с (кибернетическим) самоурегулированием] специфических взаимодействий между людьми и обществом ; эти взаимодействия представляют собой информационные прагматические процессы (в смысле определения Д. Габора), имеющие свойство прочного определения поведения человека, формируя у данных людей—на основе развития способностей — структуры адаптивных поведений, а также сознательную мотивацию их активного интегрирования в общество и гармоничного развития их личности. В этом смысле, педагогику можно считать как комотетическую науку оптимального ВД.

В этом первом очерке анализируется „праксиологическая модель" (ПМ) Котарбинского- Грениевского в сравнении с эмпирическим описанием ВД. Выявляются расхождения между ПМ и ВД. Эти расхождения формируются в операционных терминах.

На основе равнозначности информационного содержания описательных (дескриптивных) фраз с прескриптивными, автор выступает с положением об идентичности операционной структуры обучения и воспитания.

„MODÈLES PRAXIOLOGIQUES" ET ACTION ÉDUCATIONNELLE

(Résumé)

L'auteur se propose d'étudier les conditions d'un modèle cybernétique de l'action éducative (AcE), distinct des modèles d'apprentissage. (AcE) est conçue comme „stratégie". Après l'examen critique de certaines définitions données par L. Couffignal, L. N. Landa, E. Manschatz, l'auteur propose comme point de départ euristique la des-

[29] În psihologia experimentală nu s-a identificat un mecanism psihic propriu numai „activității educative" și distinct de cel al „activității instructive" (vezi, de exemplu, H. Sorensen, *Psychology in Education*, New York, Toronto, San Francisco, London, 1964, p. 404 și urm.). Poate tocmai din această cauză, în limba engleză nu se face, de obicei distincție între instrucție și educație, folosind un singur termen : *education* (cf. R. Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, 1963, *verbo :* „instruction"). Este evident că nu există „activitate educativă" fără un „suport" informațional, adică fără procese informaționale prin intermediul cărora se realizează ea. Conținutul diferit și procesele de „întărire" corespunzătoare nu justifică opoziția rigidă instrucție-educație. Prezența momentului afectiv accentuat în „activitatea educativă" este indiscutabilă, dar emoțiile reprezintă tot procese specifice de reglare (deci cu caracter informațional).

[30] Într-un studiu viitor vom examina posibilitățile de simulare a $A_c E$ cu ajutorul modelului-Steinbuch și în situații de decizie (experimental studiate recent de H. D. Schmidt, *Leistungschance, Erfolgserwartung und Entscheidung*, Berlin, 1966).

cription suivante de l'AcE moyennant un langage interprétable cybernétiquement : l'AcE est une action performantielle (stratégie) de direction et de contrôle émmanant d'un système dynamique à autoréglage (cybernétique) de certaines actions spécifiques entre les individus et la société; ces interactions constituent des processus informationnels pragmatiques (selon la définition de D. Gabor) qui ont la propriété de déterminer d'une façon durable le comportement des individus, les dotant, de leurs aptitudes, de structures de comportements adaptables, de même que d'une motivation consciente de leur intégration active a la société et du développement harmonieux et équilibré de leur personnalité. De cette façon, la pédagogie sera comprise comme science nomothétique des AcE optimales.

On considère dans cette première étude, le „modèle praxiologique" /Mp/ Kotarbinski — Greniewski en rapport avec une description empirique de AcE. On y relève des dissanalogies significatives entre Mp et AcE. Les dissanalogies étudiées sont formulées en termes opérationnels interprétables cybernétiquement. En s'appuyant sur l'équivalence du contenu informationnel des propositions descriptives (ayant de remarquables similitudes avec le processus instructif) avec celui des propositions prescriptives (ayant des similitudes remarquables avec le processus éducatif) l'auteur soutient la thèse de l'identité de la structure opérationnelle de l'instruction et de l'éducation.

ON "PRAXIOLOGICAL MODELS" AND THE EDUCATIONAL ACTION

(Abstract)

This in an examination of a cybernetic model of educational action (EAc), as distinct from learning models. EAc, is known as strategy. Following a crical examination of some definitions by L. Couffignal, L. N. Landa, and E. Manschatz, the author suggests, as a heuristic strating-point, the following description of EAc in a language cybernetically interpretable: EAc is an educational act (strategy) of guidance and control by a cybernetic, dynamic, self-adjusting system of some interactions specific to individuals and society; these interactions are pragmatic informational processes (as defined by D. Gabor) capable of determining the behaviour of individuals, providing them with adaptable behavioral structures and a concious motivation of their active integration in society, and harmonious, well-balanced development of their personality. In this light, education can be viewed as a nomatetic science of optimum EAc.

Follows an examination of the Kotarbinsky-Greniewsky praxiological model (PM) in relation to an empirical description of EAc. Significant disanalogies are shown of PM and EAc. These are expressed in operational terms cybernetically interpretable. On the basis of equivalence between the informational content of descriptive propositions (having remarkable similitudes with the instructional process) and prescriptive propositions (having remarkable similitudes with the educational process), the author advances the thesis of an identical operational structure of instruction and education.

Premise ale sporirii eficienței educației morale în școală

Conf. univ. O. ȘAFRAN

Rîndurile care urmează încearcă să schițeze cîteva propuneri privitoare la un important domeniu al muncii educative. Este, de aceea, necesar să pornim de la cîteva aspecte mai semnificative ale situației existente, care pot constitui — după părerea noastră — temeiul încercării mai sus amintite.

Este vorba, în primul rînd, despre faptul că se manifestă tot mai activ preocuparea oamenilor școlii din țara noastră de a-și aduce contribuția la accelerarea ritmului progreselor pe care le înregistrează instruirea și educarea elevilor. Se impune din ce în ce mai puternic adevărul conform căruia forța de luptă a frontului pedagogic intern este în continuă creștere. De o deosebită semnificație este faptul că la aportul — și el tot mai substanțial — al acelora a căror profesiune constă în cucerirea unor noi poziții teoretice în domeniul pedagogiei se adaugă lucrările cadrelor didactice care activează nemijlocit în procesul de învățămînt. În publicațiile cu profil pedagogic, ne sînt dezvăluite, sub semnătura multora dintre „practicieni", aspecte ale unei experiențe valoroase la care s-a ajuns fie printr-un efort propriu de înnoire, fie prin acela — nu mai puțin relevabil — de verificare a unor generalizări elaborate de alții. Dovezi mai noi aduc în acest sens, desigur, și instituirea „paginii școlii" de către revista „Contemporanul", de ziarul „Scînteia" etc. și conținutul acestora.

Există și dovezi mai puțin cunoscute publicului larg. Ne gîndim la unele dintre lucrările metodico-științifice elaborate în vederea obținerii gradului II și a gradului I în învățămînt. Cîteva ni s-au impus, pentru calitățile amintite mai sus, cu prilejul întocmirii referatelor necesare pentru luarea lor în considerație. Cînd autorul nu are el însuși inițiativa publicării integrale sau parțiale a lucrării (și motivele pentru care o asemenea inițiativă lipsește pot fi diferite) și cînd stimularea lui nu se face de pe poziții „instituționale", contribuții utile nu sînt valorificate. De

multe ori, asemenea lucrări, după ce şi-au îndeplinit funcţia corespunzătoare în obţinerea gradului, rămîn închise între coperţile dosarului întocmit în vederea examenului. Beneficiarii strădaniilor care au însoţit elaborarea acestora, rămîn — în asemenea cazuri — numai doi. În primul rînd autorul şi în al doilea referentul, care — în mod întîmplător — a aflat lucruri interesante.

Este potrivit prilejul să reluăm o propunere, care a mai fost făcută, ca sub egida (aceasta implică — evident — şi asistenţa necesară) institutelor de perfecţionare a cadrelor didactice să se publice periodic — aşa cum procedează Institutul de ştiinţe pedagogice cu sesiunile de comunicări ştiinţifice — culegeri cuprinzînd cele mai bune lucrări la fiecare specialitate. Folosul ar fi multiplu. Pe lîngă faptul că astfel s-ar evita irosirea unor eforturi constructive, s-ar stimula altele ulterioare. Cadrele didactice care urmează să-şi confrunte competenţa cu examenele pentru obţinerea gradelor ar fi îmboldite să valorifice la maximum capacităţile lor, cu prilejul întocmirii lucrărilor metodico-ştiinţifice. De asemenea, scoaterea acestor lucrări din relativul anonimat în care se află ar putea constitui un factor important pentru lărgirea şi aprofundarea unor date deja obţinute. Cu alte cuvinte, în lucrări ulterioare nu s-ar relua — cum se mai întîmplă, poate, în mod firesc — un drum deja parcurs de alţii înainte, ci — pornindu-se de la idei a căror circulaţie este asigurată — s-ar putea face paşi înainte. Şi nu numai de către cei care se angajează în elaborarea unei lucrări pentru obţinerea gradului, ci şi — am spune, chiar, mai cu seamă — de cercetătorii ştiinţifici. Cine altcineva decît practica muncii instructiv-educative oferă cu mai multă generozitate şi eficienţă sugestii pentru alegerea temelor cercetării ? Cine altcineva decît cel ce face în mod nemijlocit muncă de educaţie în şcoală deţine o evidenţă mai completă a dificultăţilor, pentru a căror înlăturare ştiinţa pedagogică încă nu oferă soluţii complete ? Este în afara oricărei îndoieli că învăţătorii şi profesorii — autori ai unor bune lucrări metodico-ştiinţifice — pot deveni preţioşi colaboratori în munca de cercetare. În prezentarea unei dezbateri privitoare la organizarea cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei, întîlnim următoarea afirmaţie pe care nimeni n-ar putea-o contesta : „Este utilă examinarea propriei experienţe, dar şi a altora, *îndeosebi a cadrelor didactice* (s.n.), inclusiv a aceleia consemnate în literatura pedagogică de specialitate“ [1].

Un alt aspect al acţiunii de valorificare a lucrărilor metodice-ştiinţifice l-ar putea constitui discutarea unora dintre ele — înainte sau după definitivarea lor — în cadrul cercurilor pedagogice raionale. Folosul ar fi şi al autorului şi al celorlalţi participanţi.

Oprindu-ne la aceste propuneri, nu ne-am abătut de la subiect — aşa cum ar putea să pară. Luarea în considerare a acestora ar reliefa şi mai puternic adevărul — şi aşa evident — că se caută continuu — atît de pe poziţii teoretice, cît şi de pe cele practice — noi căi de îmbunătăţire a activităţii educative din şcoala noastră. Acest adevăr constituie,

[1] Virgil Caraba, *O dezbatere utilă despre organizarea cercetării ştiinţifice*, „Revista de pedagogie“ nr. 12/1965, p. 86.

desigur, premisa fundamentală a sporirii eficienței muncii și atunci cînd ne referim la educația morală.

Care este — în linii generale — configurația acestei premise, așa cum se oglindește ea în literatura noastră pedagogică? Ceea ce se impune, în primul rînd, atenției este aspectul cantitativ. Se publică multe intervenții privitoare la educația în spiritul moralei comuniste. Mai puține decît acelea care abordează probleme ale instrucției (și, în strînsă legătură cu aceasta ale educației intelectuale), dar mai multe decît cele care vizează, de pildă, o altă componentă a educației comuniste cum este educația estetică.

Situația instrucției și a educației intelectuale este oarecum specială și asupra ei vom reveni ceva mai departe. Considerăm că nu este semnificativă — pentru a ne face o idee asupra locului pe care-l ocupă educația morală în ansamblul căutărilor pedagogice — compararea numărului de materiale care o privesc cu numărul acelora consacrate instrucției și educației intelectuale. Poate că la fel de puțin semnificativă este și compararea cu frecvența lucrărilor privitoare la educația estetică. Aceasta din urmă opune, pare-se, mai mare rezistență chiar decît educația morală investigației științifice actuale. Este, de aceea, mai potrivit — credem — să facem doar constatarea că problemele educației morale se impun atenției.

Desigur că numărul materialelor publicate nu este — prin el însuși — un indiciu că s-a ajuns în domeniul educației morale la o bază solidă pentru explorări ulterioare. Cantitatea este — cum spuneam — mai curînd o expresie semnificativă a recunoașterii importanței acestei laturi a educației comuniste și a rolului ei în pregătirea unui om al zilelor noastre. Și cu ani în urmă s-a scris mult la noi despre educația morală. Distanța dintre situația de ieri la cea de azi este marcată de conținutul materialelor publicate. Cum e, de altfel, firesc, pe terenul acestuia s-au făcut pași înainte. Azi sînt altele și sarcinile și posibilitățile acelora care dau viață publicațiilor noastre pedagogice. Astfel, a fost depășită, în drumul spre progres, etapa al cărei specific consta în aceea că trebuia să fie creat — în rîndurile cadrelor didactice — un curent de opinie de natură să determine situarea preocupărilor privitoare la munca educativă (în sens formativ) pe același plan cu acelea legate de transmiterea cunoștințelor.

Înainte apăreau unele articole — mai mari sau mai mici ca întindere — care vorbeau despre bunele rezultate dobîndite de autori în folosirea unei forme sau a unei metode de educație morală — ca urmare a introducerii unor inovații metodice — fără să fie dezvăluit, de pe poziții teoretice, raportul dintre cauză și efect.

Mai întîlnim și azi asemenea intervenții, dar nu ele dau specificul felului în care sînt abordate problemele educației morale. Mai mult chiar: sună ca un ecou întîrziat. Precumpănesc studiile cu o mai largă respirație teoretică, dintre care multe aduc, pe lîngă o informație la zi (orientativă și stimulatoare pentru cititori), și rezultate utile ale unor cercetări de natură să îmbunătățească practica educației morale sau — cel puțin — să invite pe cei angajați în această muncă să renunțe la anu-

mite stereotipii. Ele se orientează spre aspectele acţiunii educative cu ponderea cea mai mare în obţinerea unor rezultate superioare. Ne gîndim, îndeosebi, la căutările şi rezultatele acestora privitoare la conturarea sistemului muncii educative, la planificarea şi programarea acestei munci, la rolul orei de dirigenţie în îndeplinirea sarcinilor educaţiei morale, la căile cele mai eficace ale conlucrării şcolii cu organizaţiile pionierilor şi U.T.C. etc. etc. Este evident că ne aflăm în etapa de maturizare a investigaţiei ştiinţifice, a capacităţii acesteia de a sesiza esenţialul. De pe aceste poziţii îşi poate îngădui să vizeze coordonate, generalizări cu o sferă mai mare de cuprindere [2]. Caracterul intensiv pe care l-a căpătat munca de cercetare în domeniul educaţiei morale se oglindeşte şi în faptul că apar numere tematice ale „Revistei de pedagogie" în care această latură a educaţiei comuniste ocupă un loc de cinste. Înaintea celui amintit, care tratează multilateral despre sistemul muncii educative în şcoala generală, a apărut altul [3], care este consacrat orientării profesionale, aspect al muncii educative cu multiple şi fine implicaţii etice. În sfîrşit — şi, desigur, nu pe ultimul plan de importanţă, ci dimpotrivă — este de înregistrat apariţia, în ultimul timp, a unor volume care oglindesc cercetări ample în domeniul educaţiei morale sau şi în acest domeniu [4].

Eforturile sînt, deci, evidente. Nu poate fi ocolită, însă, întrebarea dacă rezultatele sînt pe măsura acestora. Răspunsul — credem noi — nu poate fi categoric, nici în sens afirmativ, nici negativ. Un lucru ni se pare, însă, că poate fi spus, fără prea multe riscuri de a greşi. Ceea ce s-a obţinut — cu deosebire ca urmare a realei efervescenţe a căutărilor în domeniul educaţiei morale — este determinarea unei acumulări cantitative a preocupărilor cadrelor didactice pentru eficienţa acţiunilor educative orientate spre formarea profilului moral al elevilor. În viaţa şi în munca şcolii, a fost treptat abandonată resemnarea care începuse să se cuibărească şi care fusese provocată de împrejurări cunoscute. Dintre acestea, cîteva sînt mai pregnante. Rezultatele influenţării — pe plan moral — a elevilor nu sînt nici atît de rapide şi nici atît de spectaculoase cum sînt acelea obţinute pe planul instrucţiei şi chiar al educaţiei intelectuale. Mijloacele acţiunii educative sînt mai puţin conturate. Tehnica folosirii lor încă nu este bine pusă la punct. Niciodată nu poţi să ştii exact ce ai obţinut deja, ca să faci din ceea ce este un bun cîştigat, o platformă pentru alte realizări. Mai este un lucru care trebuie să fie adăugat în enumerarea cîtorva dintre aceste împrejurări : caracterul trăirilor afective generate de impresia că energia cheltuită cu educaţia morală este în cea mai mare parte a ei irosită. Cînd exista această

[2] Vezi, de pildă, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, cu un conţinut deosebit de edificator în acest sens. De asemenea, *Notele bibliografice* din „Revista de pedagogie" nr. 12/1965, p. 115—119.

[3] „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

[4] Gheorghiţa Fleancu, Virgil Radulian, *Disciplina conştientă şi educarea ei în şcoala medie mixtă*, E.S.D.P., 1962; Luminiţa Ghivirigă, Mioara Dulfu, *Sistemul activităţii şcolii cu familia*, E.S.D.P., 1964; P. Bărbulescu, A. Cazacu, A. Vasilescu, *Activitatea U.T.C. în şcoală*, Editura politică, 1966.

stare de spirit, unii abandonau lupta, căutînd, de pildă, să se eschiveze de la îndeplinirea funcției de diriginte, sau mulțumindu-se — dacă nu reușeau — cu acceptarea ei formală.

În ședințe și chiar în presă, unele cadre didactice vorbeau mai mult de dificultățile pe care le întîmpină în educarea morală a elevilor, decît despre felul în care caută să le înlăture sau numai să le atenueze efectul. Se împăcau, atunci, cu gîndul că există „vinovați" de această situație, care se găsesc în afara școlii și care nu-și fac pe deplin datoria față de școală : Ministerul care nu dă „instrucțiuni" precise și pedagogii teoreticieni care nu oferă „soluții" sigure.

Ei bine, toate acestea au început să țină de domeniul trecutului. Și aceasta, în bună măsură, datorită faptului că teoreticienii au făcut dovada că nu se dezinteresează de problemele educației morale și faptului că au mai demonstrat ceva : că soluțiile sigure se obțin greu, fiindcă realitatea la care urmează să fie aplicate este foarte complexă. Unele, deși nu complete, au și fost oferite.

Sîntem — cum spuneam — convinși că nu greșim afirmînd că acestei resemnări i-a luat locul un climat de muncă ce se caracterizează prin strădanie. Strădania de a confrunta teoria cu practica propriei munci, pentru eventuala îmbunătățire a amîndurora. În școlile noastre se urmărește azi cu un interes viu fiecare pas care duce la introducerea în munca de fiecare zi a unui instrument de la care se așteaptă atîta — programa muncii educative. Munca de diriginte este privită cu mai multă răspundere și din ce în ce pentru mai mulți profesori ea înseamnă un prilej de verificare a măsurii în care sînt înzestrați cu însușiri absolut necesare oricărui profesor : spirit creator, inventivitate, răbdare, perseverență ș.a. O dovadă evidentă că la această situație și-a adus o contribuție substanțială literatura pedagogică originală constă în faptul că ea este, în general, cunoscută în școală și deseori evocată.

În acest sens, se poate, fără îndoială, vorbi despre existența unor rezultate ale eforturilor. Dacă ne referim însă la ritmul în care se produc schimbările calitative în domeniul eficienței educației morale, nu există temei de deplină satisfacție. Fără să cădem în greșeala acelora care pretind cercetării pedagogice soluții depline și rapide, sîntem obligați să ne îndreptăm privirile stăruitor întrebătoare tot către aceasta. Ne îngăduim să credem că unele dintre tezele cu care reprezentanți ai teoriei pedagogice de la noi explică situația de mai sus nu sînt cu totul suficiente. Este vorba, în primul rînd, de faptul că cercetătorii și catedrele universitare de pedagogie se orientează mai puțin — în munca științifică — spre probleme de educație morală. Predilecția pentru problemele instrucției și ale educației intelectuale este evidentă. O atestă publicațiile existente. Constatarea este făcută și de cercetători care cunosc, desigur, planul muncii științifice de ansamblu a Institutului de științe pedagogice : „...este, credem, momentul să ne punem mai hotărît problema unei mai bune echilibrări a preocupărilor de cercetare științifică privind latura informativă și aceea formativă a acțiunii de educație multilaterală a personalității umane. Latura informativă, instruc-

ţională — domeniul didacticii — pare să fi fost dintotdeauna mult mai favorizată, ea atrăgînd şi azi considerabil de mult atenţia cercetătorilor". [5]

Sigur că ar fi foarte bine dacă s-ar realiza echilibrarea preocupărilor de cercetare ştiinţifică privind latura informativă şi cea formativă. Propunerea este, fără îndoială, judicioasă. Rămîne de văzut, însă, cum să se realizeze această echilibrare. Dacă ne gîndim la o redistribuire a forţelor angajate în prezent în lupta pentru promovarea noului în activitatea instructiv-educativă, propunerea este mai greu aplicabilă, pentru mai multe motive : în primul rînd, pentru acela că, dată fiind importanţa pe care — în mod obiectiv — o are instrucţia în procesul de învăţămînt, oricît de mulţi ar fi cei ce îşi îndreaptă eforturile pentru sporirea eficienţei ei, numărul lor n-ar prisosi.

Faptul că natura informativă a educaţiei s-a impus dintotdeauna în mai mare măsură atenţiei a corespuns — în domeniul dezvoltării societăţii şi implicit a învăţămîntului — unei necesităţi obiective. Problemele instrucţiei au fost promovate cu mai mare intensitate de practică — izvorul şi ţinta cunoaşterii. Prima şi fundamentala problemă care i s-a pus fiinţei devenite om a fost să-şi pună conştiinţa în slujba existenţei fizice, prin muncă. Şi munca a implicat şi implică tot mai mult cunoaştere. La înţelegerea rolului educaţiei în progresul social, luarea în considerare a ponderii celei mai mari pe care o au, în ansamblul experienţei transmise de la o generaţie la alta, cunoştinţele necesare pentru ridicarea activităţii productive pe o treaptă nouă are o valoare definitorie. Practica întreţine mereu nepotolită setea de cunoaştere şi, de aci, rolul primordial al instrucţiei (şi în mod nemijlocit al educaţiei intelectuale) în pregătirea omului pentru viaţa socială. Nu poţi participa la transformarea realităţii decît dacă o cunoşti.

Credem că poate fi cu valabilitate transferată la situaţia laturilor educaţiei următoarea explicaţie a dezvoltării în ritm inegal a ştiinţelor: „Există, evident, ştiinţe care şi-au delimitat mai uşor domeniul, care şi-au găsit mai din vreme căile de abordare ca şi de rezolvare a problemelor. Altele mai puţin. Există apoi ştiinţe care au putut cuprinde de la început ansamblul categoriei de fapte ce le sînt proprii ; altele s-au axat de preferinţă pe unele aspecte. Practica a fost aci hotărîtoare" [6].

Interesul deosebit pe care-l acordă cercetarea ştiinţifică problemelor instrucţiei nu prejudiciază, prin el însuşi, situaţia educaţiei morale, ci dimpotrivă. Instrucţia este, cum ştim, prezentă la îndeplinirea tuturor sarcinilor educaţiei comuniste. Nu există aspect al muncii educative — în sens formativ — care s-ar putea realiza fără contribuţia unor elemente informaţionale. În speţă, în cazul educaţiei morale, este, de pildă, cunoscut rolul conducător al factorului cognitiv în constituirea convingerilor morale. De pe poziţia ataşamentului faţă de educaţia morală,

[5] P. Bărbulescu, V. Caraba, A. Vasilescu, *Condiţii ale cercetării ştiinţifice în domeniul educaţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1966, p. 15.

[6] *Stanciu Stoian, Cercetări ştiinţifice în domeniul educaţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 5.

avem deci toate motivele să asistăm la concentrarea unui număr cît mai mare de forțe în direcția investigării laturii informative.

În al doilea rînd, fiindcă este ușor de înțeles că, pe lîngă factorul obiectiv menționat mai sus, acționează și unul subiectiv, care nu poate fi ocolit. Terenul cercetării în problemele instrucției și ale educației intelectuale este — în pofida tuturor sinuozităților și ascunzișurilor sale — mai solid și mai delimitat decît acela al căutărilor ce privesc educația morală. Există, în acest domeniu, o istorie mai bogată și implicit mai multe puncte de sprijin, de pornire pentru noi investigații. Perspectiva obținerii unor rezultate care să răsplătească eforturile este mai apropiată. Mai apropiată și pentru altceva. În procesul educativ îl punem pe elev în fața unor influențe a căror eficiență este condiționată de reacțiile acestuia, de însăși existența și apoi de natura lor. Cînd elevul rămîne în cadrul unei acțiuni educative al cărei obiect este pasiv, de fapt nici nu poate fi vorba despre o influență. Prin ce se concretizează — pe planul conștiinței — reacțiile față de influență? Printr-un fel de rezistență — la început — al cărei specific este dat de măsura în care sînt angajate condițiile interne care-i sînt proprii la un moment dat elevului. Starea „conflictuală" trebuie deci, să fie luată în considerare, ca o condiție sine qua non a eficienței, atît în acțiunea educativă, cît și în cercetarea științifică al cărei obiect este aceasta. Ignorarea acestei stări înseamnă — în cazul acțiunii educative — a o pune pe aceasta în afara logicii pedagogice, iar — în cazul cercetării — nerespectarea logicii ca atare (în sensul că nu sînt oglindite raporturile reale existente în realitate).

Ei bine, condițiile interne — așa cum sînt ele angajate în cazul asimilării cunoștințelor — sînt mai sesizabile decît în acela al unei reacții pe plan moral. În primul caz, între manifestarea elevului și influența educativă corespunzătoare raporturile sînt parcă mai fățișe. Cu alte cuvinte, atît în procesul de învățămînt obișnuit, cît și în cel determinat de o poziție experimentală, profesorul sau cercetătorul poate să sesizeze întrucîtva mai ușor natura raportului care se stabilește între influență și reacție, atunci cînd este vorba de învățare în mod direct în cazul formării însușirilor morale. Conexiunea imensă e mai pregnantă. Este evident că procesul formării profilului moral tinde — prin natura lui — la angajarea unor aspecte mai intime ale condițiilor interne proprii tuturor laturilor personalității și mai ales celor afective și volitionale. Într-adevăr, „educația morală este... aceea a voinței, adică a ceea ce este cel mai lăuntric, cel mai accentuat subiectiv în ființa umană" [7]. Asupra acestui aspect al problemei am insistat cu alt prilej [8]. Tocmai de aceea cercetarea experimentală în domeniul instrucției are și tradiție și prestigiu, desfășurîndu-se relativ operativ și cu rezultate — în bună măsură — codificabile, ceea ce nu se poate spune în legătură cu educația morală.

---

[7] René Hubert, *Traité de pédagogie générale*. Presses Universitaires de France, Paris, 1961, p. 401.

[8] O. Șafran, *Educația morală și experiența de viață a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

Şi să nu uităm că aceste aspecte mai intime sînt oricum mai puţin dezvăluite de ştiinţă, lucru care nu este de natură să stimuleze totdeauna orientarea cercetătorilor către probleme de educaţie morală. Psihologia pedagogică s-a impus preţuirii prin adevărurile curente, mai ales în ce priveşte învăţarea. Şi aceasta nu fiindcă cele care vizează formarea profilului moral sînt mai puţin importante, ci fiindcă sînt mult mai puţine. Nu poate să scape nimănui faptul că intenţiile implicate în denumirea ei (psihologie *pedagogică*) sînt deocamdată concretizate în realizări remarcabile, mai ales în domeniul psihologiei învăţării.

Este încă o sarcină de viitor, care-şi aşteaptă realizarea atît din partea psihologilor, cît şi a pedagogilor, identificarea precisă a specificului reacţiilor omului la influenţe cu finalitate etică. Importanţa îndeplinirii unei asemenea sarcini nu trebuie să fie demonstrată.

În sfîrşit, mai este un motiv care nu poate fi neglijat. Munca de cercetare, prin excelenţă, presupune o curiozitate pentru un anumit domeniu, presupune pasiune. Or, şi una şi cealaltă sînt refractare nu numai la „dispoziţii", dar şi la sugestii.

Pentru ca cercetarea ştiinţifică privind educaţia morală să aducă o contribuţie mai eficientă la rezolvarea problemelor practice, soluţia trebuie căutată nu numai sau nu atît pe planul cantităţii, cît pe acela al calităţii, al calităţii mai ales în ce priveşte excepţia care o formează.

La ce anume ne referim? Pentru ca teoria să lumineze cît mai deplin practica este necesar ca şi în domeniul educaţiei morale să fie dezvăluite anumite aspecte fundamentale ale realităţii respective. Cu alte cuvinte, soluţiile practice trebuie să constituie o consecinţă firească a dezvăluirii unor raporturi esenţiale.

Cînd este vorba despre educaţie se pune — cum ştim — problema sesizării de pe poziţii teoretice — în principal — a două mari categorii de raporturi esenţiale. Cele proprii realităţii, care constituie obiectul acţiunii educative (omul) şi cele ce dau însăşi natura acţiunii educative (orientarea dezvoltării omului în conformitate cu un scop). Aceste două feluri de raporturi sînt, evident, foarte strîns legate între ele. Găsirea mijloacelor cu care se merge în interpunerea scopului trebuie să ţină seama de legitatea proprie realităţii asupra căreia acţionăm. Esenţa ineficienţei sau a eficienţei scăzute într-un aspect sau altul al muncii educative rezidă tocmai în aceea că aceste raporturi nu sînt cunoscute de loc, sau deplin. În fond, empirismul în domeniul muncii educative a fost şi este treptat înlăturat tocmai în măsura în care acţiunea educativă ţine seama de ambele categorii de raporturi. Pe linia aceasta, credem că s-ar putea realiza mai mult în ce priveşte educaţia morală. În acele aspecte ale ei în care rezultatele nu sînt încă pe deplin satisfăcătoare, lucrurile stau astfel fiindcă nu s-a făcut totul pentru stabilirea legăturii la care ne-am referit. Dacă, în ceea ce priveşte dezvăluirea raporturilor din prima categorie, pedagogia trebuie să recurgă la ajutorul masiv al altor ştiinţe, cînd este vorba despre cele din a doua categorie, sarcinile principale revin pedagogilor. Aşa cum arătăm mai sus, punerea în evidenţă a specificului prezenţei fiecărei laturi a personalităţii în cazul rezolvării de către om a unei probleme morale este hotărîtoare pentru munca

practică orientată spre formarea profilului moral. Fără ajutorul psihologiei — în primul rînd — această sarcină nu poate fi îndeplinită. Sînt însă aspecte ale cercetării fundamentale care s-au concretizat în unele date prețioase pentru pedagogi, dar insuficient valorificate de către aceștia, fiindcă s-au „mulțumit" oarecum cu ele și nu le-au folosit ca puncte de plecare pentru cercetări aplicative care să conducă la stabilirea esenței și tehnicii acțiunii educative. Un exemplu edificator este — credem — următorul. Este cunoscut rolul convingerilor morale și manifestărilor omului ca ființă socială, este cunoscută ponderea pe care o are constituirea convingerilor în formarea profilului moral. În lumina datelor existente, mai știm că procesul constituirii convingerilor este foarte complex, fiind vorba — în esență — despre o unitate specifică, care se realizează între componente de ordin rațional, afectiv și volițional ale personalității. În realizarea acestei unități, factorul afectiv prezintă o deosebită importanță. Transformarea unui principiu al moralei comuniste dintr-o cerință externă în una internă nu se poate realiza fără declanșarea unor resorturi de ordin afectiv. La obținerea tuturor acestor cunoștințe psihologia a adus o contribuție meritorie.

Cum declanșăm însă aceste resorturi în practica muncii educative? De răspunsul dat acestei întrebări — și desigur unul corect — depinde, în mod hotărîtor, eficiența acțiunii educative care-și propune să conducă procesul formării la elevii noștri a convingerilor moralei comuniste. Și acest răspuns sînt obligați să-l dea pedagogii, în primul rînd. Or, trebuie s-o recunoaștem, și noi o facem în sensul cel mai propriu al cuvîntului, fiindcă, împreună cu cîțiva colegi, am scris despre aceasta — că el este numai în linii destul de mari conturat. Numai în linii mari, fiindcă nu este însoțit de indicații metodice de amănunt sau — cu alte cuvinte — de tehnica aplicării lui în practică. Se insistă mult în literatura psihologică și pedagogică asupra rolului experienței proprii, al *practicii* morale în declanșarea factorului afectiv și în realizarea legăturii acestuia cu cel cognitiv și volițional, pentru ca să se ajungă la realitatea ce se numește „convingere morală". Răspunsul acesta are numai valoare de principiu, nu și de metodă. Pentru ca s-o aibă și pe aceasta din urmă sînt necesare căutări practice, cu caracter experimental. Ipoteza care stă la baza acestora privește o cale sau alta de folosire a unui adevăr fundamental în condițiile școlii. Verificarea ei va putea duce la indicațiile metodice corespunzătoare, desigur și ele fundamentate teoretic.

Tot ceea ce s-ar realiza pe linia aceasta — a metodicii folosirii și organizării experienței morale a elevilor — are o importanță capitală pentru oricare aspect al educației morale. Școlii i se pun, din acest punct de vedere, probleme foarte serioase. Deși cadrul pe care-l oferă este oarecum strîmt în raport cu acela al vieții sociale pentru care ea îi pregătește pe elevi, nici acesta nu este folosit intensiv. În condițiile în care elevii se află aproape tot timpul în clasă, nu apar prea multe împrejurări care să îngăduie relații sociale mai nuanțate, în cadrul cărora să se formeze experiența necesară pentru rezolvarea de pe pozițiile moralei comuniste a problemelor conviețuirii sociale. Apare deci necesitatea

lărgirii sferei relaţiilor sociale ale elevilor şi lucrul trebuie să fie făcut tot sub îndrumarea şcolii. Fără îndoială că se întreprind acţiuni de această natură, dar — cum se ştie — întîmplător şi, inevitabil, de pe poziţii empirice.

Exemplul la care ne-am oprit este poate caracteristic şi pentru felul în care se poate pune în pedagogie problema îmbinării cercetărilor fundamentale cu cele aplicative. El sugerează poziţii de investigare cărora li se potrivesc perfect următoarele caracterizări : „Vom numi deci cercetare fundamentală acea cercetare în care predomină intenţia teoretică sau chiar lucrăm ca şi cînd direct nici nu ne interesează decît aceasta ; vom numi cercetare aplicativă acea cercetare în care punctul de vedere aplicativ este scopul principal şi imediat, deşi cercetarea nici aici nu se poate lipsi de luminile teoriei şi chiar de teoretizare propriu-zisă" [9].

Ne-am oprit, pînă aici, la situaţii în care adevăruri fundamentale nu pot fi valorificate pe deplin, din cauză că nu ştim cum să le aplicăm. Or, suprema valorificare a unui adevăr ştiinţific este nemijlocit legată de aportul său la ridicarea practicii pe o treaptă superioară.

Mai sînt şi alte aspecte ale relaţiilor actuale dintre teoria pedagogică şi practica educaţiei morale care ar trebui să fie mai mult în atenţia noastră. Ne gîndim la o sumă de teze care vin să răspundă unor întrebări ivite în practică şi care sînt rolul fie al unor consideraţii cu caracter speculativ, fie al tendinţei de a se formula generalizări pe baza unor observaţii culese din munca şcolii, despre care nu putem avea certitudinea că sînt cele mai semnificative. Ele stau însă la baza unor indicaţii metodice, care — cum e şi firesc — nu dau totdeauna rezultatele scontate. De aci, atitudinea corespunzătoare a acelora care trebuie să le traducă în viaţă.

Să ne ajutăm şi aci de un exemplu. Astfel, s-a discutat şi la noi despre locul orei de dirigenţie în sistemul de muncă al dirigintelui. Unii dintre pedagogii noştri s-au străduit să acrediteze ideea că ea trebuie să fie investită cu rolul de verigă centrală în sistemul de muncă al dirigintelui. Alţii au fost de altă părere, aducînd argumente demne de reţinut, dintre care cel mai important este următorul : fiindcă, prin forţa lucrurilor, ora de dirigenţie favorizează folosirea — în mod precumpănitor — a metodelor verbale, a o situa în centrul sistemului muncii dirigintelui înseamnă a merge în întîmpinarea pericolului ca nu *activitatea practică* a elevilor să fie principalul teren al formării conduitei lor morale. Iată o problemă care, cîtă vreme dăinuie ca atare, prejudiciază eficienţa muncii unui factor de prim ordin în buna desfăşurare a educaţiei morale, cum este dirigintele. A opta pentru o teză sau alta de pe poziţii strict „raţionale" nu înseamnă a contribui la găsirea soluţiei. Organizarea experimentală a muncii unor diriginţi de pe poziţiile unei ipoteze poate însă să aducă un adevăr care merită să-şi ocupe locul în teoria pedagogică. Însuşi experimentul care ar contribui la ela-

[9] Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966, p. 11.

borarea lui ar fi totodată izvorul liniilor directoare ale metodicii muncii educative în respectivul domeniu.

Exemplele ar putea fi înmulțite, desigur. Nu credem, însă, că este necesar pentru ceea ce vrem să punem în evidență și anume că este nevoie să se renunțe cu mai multă hotărîre la ceea ce este încă într-un fel o „mentalitate" : dificultățile obiective pe care le întîmpină cercetarea experimentală în domeniul educației morale justifică ridicarea la rang de „adevăruri" opinii (oricît de „solide" ar apărea), datorită armăturii de argumente cu caracter speculativ sub care apar. Multe din acestea trebuie să fie considerate doar ca niște ipoteze ce urmează a fi supuse confruntării cu practica. Numai așa va putea să se constituie, încet dar temeinic, o metodică a educației în spiritul moralei comuniste. Și aceasta este de preferat alteia care s-ar grăbi să intre în scenă, dar și-ar juca rolul într-un mod care frizează diletantismul.

Sub îndrumarea Institutului de științe pedagogice și a catedrelor universitare de pedagogie ar putea fi folosite ca laboratoare relativ multe școli. Nu avem nici o îndoială că învățătorii și profesorii din aceste școli vor participa cu interes la conturarea ipotezelor și la verificarea lor în practică. Nu ne îndoim că nu vor rămîne străine de acțiuni de felul acesta nici cadre didactice de la alte școli. Iată cum s-ar putea realiza și sporul cantitativ — atît de necesar — al forțelor în domeniul cercetării privitoare la educația morală. Există, neîndoielnic, printre slujitorii școlii noastre mulți entuziaști, care vor găsi o bucurie în a pune umărul acolo unde este mai greu. Sporul calitativ, care — sigur — nu va întîrzia nici el să se producă în procesul muncii și care se va concretiza în rezultatele cercetărilor este — cum aminteam și la început — premisa fundamentală a sporirii continue a eficienței educației morale în școala noastră.

ПРЕДПОСЫЛКИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

(Резюме)

В своем анализе автор исходит из двух положений: 1) исследование в области нравственного воспитания расширяется и охватывает новые кадры исследователей: 2) результаты в практической работе в этой овласти еще далеки от теоретических усилий.

Обсуждается специфика исследований в одласти нравственного воспитания, в сравнении с исследованиями, касающимися чисто информативной стороны воспитательных влияний.

В дальнейшем, автор вносит предложения по повышению эффективности нравственного воспитания. В частности, это вопрос о „превращении в ценность" — на мвтодическом плане — некоторых фундаментальных истин. Этот процесс состоит в нахождении — экспериментальным путем — способов практического применения данных истин, которые в настоящее время имеют характер принципов.

Необходимо также проверить — экспериментально — некоторые тезисы, к которым дошли преимущественно спекулятивным путём.

В заключительной части статьи, автор предлагает привлечь в исследовательскую работу бо́льшее число преподавателей.

PRÉMICES DE L'ACCROISSEMENT DE L'EFFICIENCE DE L'ÉDUCATION MORALE DANS LES ÉCOLES

(R é s u m é)

Pour soulever certains problèmes de l'accroissement de l'efficience de l'activité d'éducation morale que l'école déploie, l'auteur prend comme point de départ deux constatations : 1/ l'action de recherche dans le domaine de l'éducation morale s'intensifie parce que le nombre de ceux qui se préoccupent des divers aspects de la formation du profil moral des élèves augmente sans cesse, ce qui se reflète d'ailleurs dans les revues pédagogiques auxquelles l'auteur se rapporte ; 2/ les résultats concernant l'ampleur des progrès obtenus dans l'activité pratique d'éducation morale ne sont point à la mesure des efforts théoriques que l'on fait.

On y mentionne encore des considérations concernant le spécifique des recherches dans le domaine de l'éducation morale se rapportant à celles qui poursuivent le côté informatif proprement-dit des influences éducatives. Dans ce dernier domaine le rythme est plus alerte.

Puis, l'auteur s'arrête à quelques propositions qui, prises en considération, pourraient amener un accroissement de l'efficience de l'éducation morale. Il est question surtout de la mise en valeur — sur le plan méthodologique — de certaines vérités fondamentales. Cette mise en valeur consisterait à trouver — par des moyens expérimentaux — les modalités d'application pratique de ces vérités qui, pour le moment, sont plutôt des principes

De même, on souligne la nécessité de vérifier expérimentalement certaines thèses auxquelles on est arrivé par voie spéculative surtout. De sorte qu'elles ne présentent pas la garantie d'une entière authenticité.

A la fin, l'auteur donne quelques suggestions visant à stimuler davantage les enseignants au travail de recherche dans le domaine de l'éducation morale.

REQUISITES FOR AN INCREASED EFFICIENCY OF ETHIC EDUCATION IN SCHOOL

(A b s t r a c t)

There is a constant increase in ethic education research, especially in that the number of those engaged in related activites is on the rise, as can be seen from a number of educational periodicals. However, practical results in the area cannot compare favourably with the amount of theoretic work so far produced, says the author.

To bridge the gap between theory and practice, the author makes a few valuable suggestions, such as the application in practice, experimentally and methodologically. of certain fundamental truths and principles, and a wider drawing of practising teachers into ethic education research activites.

Cercetarea raportului dintre învățământul tineretului și al adulților

LEON ȚOPA
Cercetător științific principal
la Institutul de științe pedagogice

I.

Mutațiile care se petrec azi în educația oamenilor muncii din țara noastră, tineri și adulți, sprijină și consolidează marile transformări de ordin economic, social, cultural și spiritual. Cerințele societății față de învățământ în perioada actuală a desăvîrșirii construcției socialiste în România au primit o formulare științifică în *Raportul la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, în care se subliniază că: „Nivelul actual al societății noastre impune ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a cunoștințelor de cultură generală, științifice și tehnice ale tuturor cetățenilor" [1]. Punerea în valoare a resurselor umane printr-un conținut tot mai înalt al învățământului — prin extinderea acestuia în afara sistemului școlar, planificarea învățământului pe perioade de lungă durată, elaborarea și aplicarea noilor programe de studii, a noilor metode și mijloace de învățământ — a devenit azi o latură importantă a întrecerii pașnice între țări cu sisteme social-politice diferite, între state și națiuni.

Cercetarea raportului dintre cele două forme de învățământ se înscrie în actualitatea pedagogică, datorită ponderii crescute a educației adulților, fapt care oferă noi perspective de investigare asupra principiilor didacticii și metodicii învățământului tineretului și alimentează interesante discuții cu privire la obiectul pedagogiei, despre educația permanentă și sistemul unitar al învățământului. Studiul raporturilor dintre învățământul tineretului și al adulților este una din căile de explicare și promovare a schimbărilor profunde în educație și instrucție, în profilul cultural-spiritual al oamenilor muncii din țara noastră.

Asemenea cercetări întîmpină uneori greutăți, datorită insuficientei precizări inițiale a ariei de cuprindere a faptelor. De asemenea, uneori

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 52.

sînt folosiți termeni a căror accepție nu este nici ea precizată. De aceea, de la bun început, arătăm că nu ne vom ocupa aci de toate formele și mijloacele instrucției și educației, ci vom avea în vedere, pe de o parte, învățămîntul de toate gradele destinat tinerei generații, iar pe de altă parte, formele instituționalizate de instruire a adulților, conduse de organe specializate în vederea unei asemenea activități.

Termenul de *adulți* îl folosim în accepția sa sociologică, deci ne referim la persoane care au ieșit din dependența materială și juridică a familiei originare, s-au orientat profesional și s-au încadrat într-o muncă socială mai mult sau mai puțin stabilă. Adulții sînt persoane cu sarcini de răspundere în viața cetățenească și a colectivelor din care fac parte. Între vîrsta biopsihică a unei persoane și „vîrsta" ei sociologică nu este întotdeauna un raport de congruență. De asemenea, este bine să nu uităm că termenul de *adult*, în educație, nu trebuie luat „în bloc", căci așa cum nu putem vorbi „în bloc" de copil pentru vîrstele de 5—15 ani, la fel nu putem opera nediferențiat cu conceptul de *adult* pentru vîrstele cuprinse între 18—65 de ani și mai mult. În această cercetare, vom pleca totuși de la o distincție globală între categoria educaților *tineret* și categoria *adulți*, ținînd seama de formele specifice ale procesului de integrare social-profesională [2]. Pe cînd principala activitate a tînărului școlar sau student este pregătirea în vederea unei activități în producția socială, cea a adultului este munca efectivă în producție. Ocupînd un loc determinat în sistemul forțelor de producție, adultul este, în principiu, un integrat social-profesional, chiar dacă această integrare poate suferi continue adaptări în urma schimbărilor social-economice sau a unor situații de competența comisiilor de expertiză a capacității de muncă sau, în sfîrșit, ca urmare a pensionării. Toate aceste schimbări vizează, într-un fel sau altul, acțiunea de educație a adulților, al cărei rol, nu numai profesional, ci și spiritual, multilateral, datorită ritmului accelerat al dezvoltării tehnicii, științei și societății, crește necontenit azi în lume.

În preliminarii, mai este de arătat că țărilor înaintate sub aspectul dezvoltării învățămîntului — iar țara noastră ocupă un loc de cinste între acestea — le este caracteristic faptul că principala activitate a tinerei generații, instrucția-educația, tinde a se prelungi și a depăși vîrsta de 14 ani ca „moment de integrare profesională", chiar și la cei care se orientează spre profesiuni ce nu pretind o instruire prea înaltă. Tot atît de caracteristic a devenit pentru țările înaintate faptul că adulții de vîrstă mai mare asumă o pondere socială din ce în ce mai importantă, datorită nu numai prelungirii duratei medii a vieții, ci însuși procesului mereu lărgit al asocierii activității productive cu cea de instruire și edu-

[2] În 1965, Ministerul Învățămîntului a inițiat și a efectuat cercetări complexe de sociologie concretă la școli din București, Ploiești și Arad, cu tema integrării tineretului în viața socială, cu specială privire la îndrumarea și orientarea profesională a elevilor prin școală și familie. Vezi prof. univ. Miron Constantinescu, *Probleme ale prelungirii școlarității obligatorii și ale orientării profesionale*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1966, p. 14.

care, cu scopul prevenirii decalificării, dar mai ales al perfecționării profesionale, de specialitate [3].

În sfîrșit, noțiunea de *educație a adulților* o folosim în accepția promovată pe plan internațional de către experții UNESCO. Ea are sensul de acțiune instructiv-educativă, care cuprinde nu numai educația morală și socială, civică, estetică etc., ci și instruirea, fie de cultură generală, fie profesională, tehnică.

II.

Cele mai frecvente critici aduse azi — pe plan mondial — învățămîntului de toate gradele, pleacă de la constatarea unui lanț de decalaje : între cerințele societății și programele școlare ; între nivelul predării și nivelul deprinderilor și cunoștințelor însușite de absolvenții școlilor ; între masa de cunoștințe predate și formarea operativității gîndirii ; între instrucție și educație ; între cultură generală și specializare etc. În ultimii ani, a fost relevat decalajul care se accentuează în funcție de procesul generalizării școlii obligatorii de 7, 8, 9 ani, iar în unele țări de 10 ani. Statistici recente evidențiază creșterea continuă a numărului de elevi adulți în școli serale și fără frecvență, cu profil tehnic, profesional și de cultură generală, de grad mediu și elementar (de bază). Comentariile cifrelor arată că pe cînd se generaliza școala de 4 ani, mase de adulți se alfabetizau, pe cînd se trecea la școala de 7—9 ani, adulții tineri (18—30 ani) erau absolvenții școlii de 4 ani ; azi, cînd școala de 8—9 ani este generalizată și crește numărul școlilor medii, majoritatea adulților de vîrstă mijlocie și mai mare (30—50 de ani) nu au decît 4 clase elementare, iar adulții tineri cel mult 7 clase. Pentru depășirea acestui decalaj se produce o creștere a numărului elevilor adulți [4].

Planul de școlarizare a adulților în Republica Socialistă Cehoslovacă, de pildă, pentru perioada 1965—1980, prevede o creștere a numărului de absolvenți ai școlilor medii serale de aproape șase ori, procentul față de absolvenții tineri ridicîndu-se de la 5,3% în 1965 la 35,5%

Absolvenți ai învățămîntului fără frecvență

Clasa	Anii școlari	Absolvenți
VII	1956—1965	65 278
XI	1956—1965	45 493
Total absolvenți	1956—1965	110 771

[3] Prof. dr. docent Stanciu Stoian, *Educația adulților și progresul economic și social*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1957, p. 12—31.

[4] După A. V. Darinski, *Căile de dezvoltare a învățămîntului de cultură generală a adulților* (în limba rusă), „Sovietskaia pedagoghika", nr. 2/1966, p. 30—38. Între 1940—1941 și 1961—1962, față de totalul elevilor, numărul celor din învățămîntul seral și fără frecvență din școlile profesionale a crescut în R.S.F.S.R. de la 19% la 52%. (De la 110 000 de elevi în 1940—1941, la 750 000 în 1961—1962).

în 1980. În Republica Populară Bulgaria, de la 18 648 de elevi la curs seral în 1960, se va ajunge la 52 000 de elevi în 1970. În U.R.S.S., de la 162 000 de elevi serali în 1951, în 1970 se va atinge cifra de 800 000 [5].

În țara noastră*, numărul absolvenților învățământului de cultură generală seral și fără frecvență se prezintă astfel :

Absolvenți ai învățământului seral

Clasa	Anii școlari	Absolvenți
VII	1949—1965	11 750
XI	1949—1965	112 423
Total absolvenți	1949—1965	124 173

Elocvente sînt cifrele referitoare la înscrierile din ultimii doi ani școlari :

Învățământul seral

Clasa	Anii școlari	Înscriși
VIII	1964—1965	18 441
IX	1965—1966	18 998
Total înscriși	1964—1966	37 439

Învățământul fără frecvență

Clasa	Anii școlari	Înscriși
VIII	1964—1965	23 712
IX	1965—1966	28 329
Total înscriși	1964—1966	52 041

Planul pe anul școlar 1966—1967 cuprinde următoarele cifre ale școlarizării : învățământul liceal seral, cl. a IX-a — 24 500 ; învățământul de cultură generală fără frecvență, cl. a IX-a — 31 000.

Se constată deci și în țara noastră o creștere continuă a numărului elevilor și absolvenților cursurilor serale și fără frecvență. Este de menționat aci faptul că la școlile tehnice de maiștri (de 3 ani) din Republica Socialistă România, în 1965—1966 erau înscriși 7 305 de elevi pentru specialități ca mine, metalurgie, construcții de mașini, petrol, industria

[5] Potrivit datelor publicate în revista „Vergleichende Pädagogik", 1964, caietul 10, paginile 45 și 60.

* Cifrele de mai jos au fost comunicate Institutului de științe pedagogice de către Ministerul Învățământului, serviciile de evidență și statistică, plan și școlarizare.

construcțiilor și altele. După vîrstă, adulții-elevi se repartizau astfel: 4 037 aveau între 20—29 de ani, iar 3 268 de la 30 de ani în sus.

În urma măsurilor de stat luate în vara anului 1965, s-a lărgit accesul în învățămîntul seral. Sondajul efectuat în mai 1966 la liceele de cultură generală „Ion Neculce" și „Alexandru Sahia" din Capitală indică o nouă și interesantă componență a claselor a IX-a: se ridică numărul elevilor în vîrstă de peste 20 de ani, ceea ce indică schimbări în modul de a privi învățămîntul pentru adulți și confirmă dorința de instruire a adulților de vîrstă tînără și chiar mai mare.

De asemenea, în învățămîntul superior și la cursurile fără frecvență se înregistrează o creștere a numărului de studenți. În prezent, funcționează în țara noastră 53 de secții fără frecvență. Între 1952 și 1965 au primit o calificare superioară 23 055 de absolvenți ai acestor cursuri. Pe cînd în anul de studii 1959—1960 cursurile erau frecventate de 16 594 de studenți, în 1965—1966 numărul lor era de 29 000 [6].

Referitor la creșterea rolului învățămîntului pentru oamenii aflați în producție, în *Cuvîntul de închidere* rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 27—28.VI.1966 se arată următoarele: „Din totalul muncitorilor calificați, ceruți de economia națională în anul 1970, numai 25 la sută vor fi pregătiți în rețeaua școlară de stat. Cu toate că aceasta reprezintă o creștere față de 1965, este necesar să se ia măsuri temeinice pentru îmbunătățirea formelor de calificare a muncitorilor în procesul de producție, precum și pentru continua perfecționare a pregătirii muncitorilor, tehnicienilor și inginerilor, corespunzător progresului tehnicii, modernizării producției. Vor trebui să se asigure, de asemenea, condiții pentru pregătirea unui număr mai mare de cadre tehnice pe calea învățămîntului seral" [7].

Credem că se poate face, în lumina celor luate în considerare pînă aici, o primă constatare cu privire la raportul dintre învățămîntul tineretului și cel al adulților: dezvoltarea învățămîntului destinat adulților fiind determinată în general de accelerarea ritmului dezvoltării tehnicii și științei, se realizează în raport direct cu generalizarea învățămîntului obligator al tinerei generații. Pe măsură ce se generalizează școala obligatorie și crește nivelul de instruire a tinerei generații, pentru a preveni și a înlătura decalajul între acest nivel mereu mai înalt și gradul de instruire al adulților, devine necesară organizarea extensivă și intensivă a „formelor de școlarizare" a adulților. Pînă la momentul determinat, în care generațiile tinere în totalitatea lor vor putea fi cuprinse în învățămîntul mediu și superior, este de prevăzut o creștere a tuturor formelor și profilurilor de învățămînt destinate generațiilor adulte, spre a satisface cerințele pregătirii pentru producție și ale dezvoltării multilaterale a oamenilor muncii.

---

[6] Cf. *Învățămîntul superior fără frecvență*, „Revista învățămîntului superior" nr. 6/1966, p. 3—7.

[7] Nicolae Ceaușescu, *Planul cincinal, o nouă etapă de progres și prosperitate în viața poporului român, în înflorirea României socialiste*, Editura politică, București, 1966, p. 34.

Sub acest aspect, o cercetare interesantă, după părerea noastră, ar putea porni de la despuierea și prelucrarea datelor recensămîntului general al populației din martie 1966 cu privire la gradul de instruire a populației, fie și numai într-un raion, pentru a se vedea ce probleme pot fi puse într-o cercetare viitoare, mai amplă, organizată numai în acest scop. O astfel de cercetare ar putea contribui la rezolvarea unor probleme ca acestea : calcularea și planificarea perioadei necesare pentru reducerea și apoi înlăturarea decalajului dintre cele două mari grupe de populație ca grad de instrucție ; proiectarea și planificarea mijloacelor și căilor necesare în perioada creșterii numărului de adulți care urmează a fi cuprinși în diferitele forme de învățămînt ; în sfîrșit, o întrebare cu caracter de cercetare fundamentală ar viza însăși problematica învățămîntului adulților, posibilitățile de trecere spre forme noi ale educației adulților, determinate de reforma sistemului de educație și instrucție a tinerei generații [8], menită să schimbe „fondul aperceptiv", priceperile și deprinderile, stilul de muncă al viitorilor adulți, dezvoltînd capacitățile de instruire permanentă.

III.

Este de netăgăduit faptul că lipsa sau inconsistența continuității între gradele de învățămînt se datorește caracterului „închis" al diferitelor instituții școlare, destinate a fi, la origine, instituții terminale ale instrucției. Impermeabilitatea lor și limitele lor reflectă structura de clasă a vechii societăți, iar corectările care se încearcă în condițiile capitalismului nu pot fi niciodată suficiente. Cu atît mai mult, așa cum am observat mai sus, această lipsă de continuitate se resimte între sistemul de învățămînt al tinerei generații și cel destinat adulților. În orînduirea capitalistă, educația adulților era și mai este un apanaj al „elitelor sociale", un lux, sau servește scopurilor politice de influențare și de menținere în dependență ideologică a maselor muncitoare [9]. Democratizarea întregului sistem de învățămînt, deci și a celui pentru adulți, nu se poate realiza decît pe baza unor prefaceri sociale revoluționare.

O formulare pe plan internațional a tendințelor de înnoire în educația adulților o cuprinde *Raportul general*, aprobat de Conferința mondială pentru educația adulților, ținută în 1960 la Montreal : „Noi credem că educația adulților a luat o asemenea importanță pentru supraviețuirea și fericirea omului, încît se impune o nouă atitudine față de ea. Educația adulților va trebui deci să fie recunoscută de toate popoarele ca un element normal și de către toate guvernele ca un element necesar al sistemului de învățămînt din orice țară" [10]. Tendința de a cuprinde într-un sistem unitar învățămîntul tinerei generații și al adulților — realizabilă în plenitudinea ei în țările socialiste — ridică probleme nu numai de planificare, organizatorice și administrative, ci și probleme ale

[8] Pavel Apostol, *Accelerația dezvoltării sociale și învățămîntul*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1964.

[9] M. S. Bernștein, *Instruirea adulților în cele mai importante țări capitaliste*, „Sovietskaia pedagoghika", nr. 2/1961, p. 98—109.

[10] Apud A. S. M. Hely, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes — D'Elseneur à Montréal*, Paris, 1963, p. 146.

didacticii și metodicii unui asemenea învățămînt, desfășurat în lumina pedagogiei științifice. [11]

Scara aplicării principiului didactic al „legării învățămîntului de viață" urcă de la „satisfacerea nevoilor elementare", la instruirea pentru „performanțele personale" și apoi la „formarea autonomiei creatoare" în viața profesională, socială. Spre deosebire de această scară aplicată în școala tinerei generații, educația adulților ține seama mai ales de ultima treaptă, chiar și atunci cînd adultul-elev învață cititscrisul, elementele aritmeticii sau primele reguli agrozootehnice. René König [12] observă că o școală, cu cît este de grad superior, cu atît poate acorda mai multă atenție noului în știință și cu atît poate să contribuie la aplicarea și dezvoltarea acestuia; învățămîntul adulților, la rîndul său, nu devine eficient, dacă nu pleacă, în condițiile date, de la modul caracteristic școlii de grad superior de a preda și de a aplica cunoștințele.

Numeroși cercetători ai educației adulților manifestă preferințe pentru formele de „universitate populară", „universitate muncitorească", „academie populară", „școală superioară populară", „extensiune universitară" și altele, apropiind acțiunea cultural-educativă a adulților de pedagogia și didactica învățămîntului superior, prin modul de a aborda, de a lega de viață și de a dezvolta creator cunoștințele și deprinderile intelectuale. Aceste preferințe vizează exigență față de experiența de viață și profesională a adultului, față de capacitatea sa de a gîndi creator — îmbinînd concretul cu abstractul —, față de rolul său în viața economică și politică. [13]

Considerăm că se pot schița aci unele generalizări: prin finalitatea sa nemijlocită, socială și profesională, prin maturitatea cursanților, prin răspunderea pe care aceștia o au, învățămîntul adulților se apropie și se aseamănă sub mai multe aspecte cu învățămîntul de grad superior, universitar. Pe măsură ce se obțin progrese pe această linie superioară de dezvoltare, se conturează o viitoare treaptă a instrucției și educației, postșcolară, posibilă ca o ultimă etapă, de lungă durată, într-un „sistem

---

[11] Discuțiile purtate în țările socialiste cu privire la obiectul pedagogiei, ridicate de problematica ariei și a specificului educației adulților, sînt redate de dr. Kamil Skoda, *Pedagogia și educația adulților*, în „Pedagogika" (R. S. Cehoslovacă) nr. 6/1963, p. 679—687; vezi și V. Filipescu, *Puncte de vedere cu privire la obiectul pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965, p. 83—92.

[12] *Soziologische Orientierungen, Vorträge und Aufsätze*, Kiepenheur u. Witsch, 1965, p. 45—53, mai ales p. 58.

[13] Virgil Bărbat, *Comunicare la Asociația universală pentru educația adulților* 22—29 august 1929, Cambridge (Extras din Anuarul universității din Cluj, 1928—1929), în care relatează despre extensiunea universitară clujeană și accentuează acest caracter al educației adulților: „El (adultul) vrea apă de la izvor, iar aceasta este tocmai universitatea". ...„Termenul de *expansiune universitară* și acela mai vechi de universitate populară nu sînt vorbe goale, ci realități care corespund unor necesități și unor cerințe sufletești adevărate" (pag. 22). În același sens: Iosif I. Gabrea, *Menirea și organizarea universităților populare*, „Revista generală a învățămîntului" nr. 7—8/1934 și Leon Țopa, *Universitatea țărănească*, Cernăuți, 1935. Vezi și L. Dubrovina, *Narodnîie universiteti* (Universitățile populare), Edit. Znanie, Moscova, 1963, în special partea introductivă și capitolul *Puțină istorie*.

de educație națională", care aplică unitar principiile „educației permanente" pe tot parcursul gradelor de învățămînt ale generațiilor tinere și adulte.

Cele două enunțuri de pînă acum încearcă să exprime deopotrivă faptul că educația adulților este condiționată azi tot mai mult de generalizarea învățămîntului obligator, de nivelul mediu al eficienței învățămîntului tinerei generații, dar și faptul că formele superioare, mai exigente, ale instrucției adulților, în vremea noastră, se dezvoltă ca o etapă ultimă, într-un sistem unitar al „educației naționale", care cuprinde în mod organic, printr-o continuitate de conținut pedagogic, toate gradele instrucției și educației. „Educația adulților nu poate fi considerată ca un lux pentru un număr redus de personalități deosebite și nici ca o chestiune care privește o scurtă perioadă de maturitate. Instruirea și educarea adulților a devenit o necesitate națională permanentă, un aspect inalienabil al conștiinței civice și de aceea ea trebuie să devină universală și pe viață" [14] — se spune într-un text frecvent citat în lucrările de teorie a educației adulților.

IV.

Politica Partidului Comunist Român în domeniul culturii și învățămîntului se întemeiază pe legile construcției socialismului și comunismului. O cerință obiectivă a desăvîrșirii construcției socialismului în țara noastră este perfecționarea continuă a învățămîntului.

Cercetarea retrospectivă asupra raportului dintre învățămîntul tineretului și al adulților în România ar releva interesante momente, între care: Pedagogia populară, oglindită în folclor; Școala ardeleană și luminarea poporului; Acțiunea culturală și ideile pașoptiștilor cu privire la educația poporului; ASTRA; Societatea pentru învățătura poporului român din Muntenia; Contemporanul; Spiru Haret; Nicolae Iorga; Acțiunea culturală în rîndul maselor condusă de P.C.R.; Activitatea unor intelectuali, învățați și literați progresiști, ca M. Sadoveanu, C. I. Parhon, P. Constantinescu-Iași, Stanciu Stoian [15] și a altora; Cercetările școlii sociologice de la București și propunerile lui D. Gusti pentru dezvoltarea unui sistem unitar al culturii naționale; Experiența școlilor superioare țărănești; Lupta P.C.R. pentru o școală democratică și pentru o cultură de masă în spiritul umanismului socialist.

În evoluția progresistă a învățămîntului și a activităților culturale de masă în România perioadei de după 23 August 1944, se accentuează tendința de a realiza în mod echilibrat, pe măsura cuceririlor istorice, unitatea și continuitatea gradelor și profilurilor învățămîntului școlar și postșcolar. Pînă la redactarea unui studiu exhaustiv și în formulare definitivă, propunem următoarea schiță de periodizare în funcție de perioadele construcției și desăvîrșirii construcției socialiste în țara noastră:

1944—1947: generalizarea obligativității școlii primare de 4 ani și trecerea la unele forme de alfabetizare a adulților, prin organizațiile sindicale, obștești.

1948—1958: reforma democratică a învățămîntului de toate gradele, generalizarea treptată a școlii de 7 ani, lichidarea analfabetismului ca fenomen de masă (1955), organizarea învățămîntului seral și fără frecvență pentru clasele V—XI și a învă-

[14] *Din concluziile referatului Comisiei pentru educația adulților*, Ministerul Reconstrucției, Marea Britanie, 1919, apud A. S. M. Hely, *Op. cit.* pag. 70.

[15] *Școala superioară țărănească*, București, 1936; *Sociologia și pedagogia satului*, București, 1943.

țământului superior fără frecvență; lărgirea și intensificarea cursurilor de calificare în producție; dezvoltarea cursurilor de perfecționare și postuniversitare, mai ales a cursurilor pentru perfecționarea cadrelor didactice și a altor categorii de specialiști; intensificarea activității căminelor culturale sătești, a cluburilor sindicale muncitorești.

1959—1965: generalizarea școlii de 8 ani; organizarea cursurilor agrozootehnice de lungă durată; dezvoltarea intensivă a universităților muncitorești, populare etc., extinderea și intensificarea cursurilor de calificare și perfecționare profesională; dezvoltarea cursurilor postuniversitare și cuprinderea unor institute de perfecționare ca secții permanente pe lîngă universități; introducerea cursurilor de „Organizarea, conținutul și metodica muncii culturale de masă" în institutele pedagogice; lărgirea criteriilor de admitere în învățământul seral și creșterea volumului cursurilor destinate adulților.

1966—1970 (pe baza prevederilor de plan): trecerea la școala generală cu durată de peste 8 ani; dezvoltarea liceelor de specialitate; creșterea și ridicarea nivelului (de specialitate și pedagogic) al școlilor și cursurilor de calificare și perfecționare în producție; preocupări aplicative și fundamentale sporite pentru „pătrunderea pedagogiei" în fabrici, în agricultură, în familie, în societate. Înființarea școlilor profesionale serale (noiembrie 1966)[16].

Dintre documentele UNESCO referitoare la educație este de amintit aci *Proiectul de program pe anii 1967—1968*, care ilustrează ideea unei planificări unitare, interdependente, a învățământului școlar-universitar și a educației adulților.[17]

Acest proiect învederează valoarea unei planificări „integrale", care să nu se limiteze la simpla prevedere a efectivelor școlare și a cheltuielilor pe capitole, ci să țină seama în mod obligator de conținutul învățământului, de mijloacele acestuia și să cuprindă „toate posibilitățile de educație pe care le oferă societatea, înglobînd educația adulților".[18]

Expresie a relațiilor reciproce dintre învățământul tinerei generații și al celei adulte, în mai multe țări se afirmă astăzi tendința de a cu-

[16] Conf. univ. Traian Pop, *Școala și pedagogia românească în plină dezvoltare*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966. Este prezentată dinamica pregătirii de specialiști între 1959—1970 (de la 1 470 000 muncitori calificați la 2 800 000; cadre medii de la 315 000 la 620 000; cadre cu studii superioare de la 162 000 la 330 000); se discută introducerea practicii pedagogice pentru inginerii viitori profesori.

[17] Material consultat la Institutul de științe pedagogice, prin Comisia națională a Republicii Socialiste România pentru UNESCO. Citățm și studiul publicat de directorul Institutului internațional de planificare a educației, Philip H. Coombs, *Les grands objectifs de la planification de l'éducation pour la prochaine décennie*, în „Chronique de l'Unesco", 1965, vol. XI, nr. 7—8, p. 265—272, în care autorul propune o strategie a schimbării actualei situații a învățământului și o schițează grafic prin trei cercuri concentrice: primul, cel mai larg, reprezintă educația adulților, al doilea învățământul propriu-zis, iar al treilea, în centru, reprezintă un număr restrîns de unități școlare de toate gradele, care să constituie „aripa mobilă", formată din unități rezervate cercetării și experimentului. Nici unul din aceste trei cercuri nu trebuie privit izolat, subliniază Coombs, pentru a putea realiza o planificare științifică, integrală și eficientă a învățământului.

[18] Vezi și recenta lucrare colectivă *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1965, mai ales: George Skorov, *Factorii care influențează nevoile de personal calificat*; H. M. Phillips, *Educație și dezvoltare*; Stanislav Strumilin, *Aspectul economic al învățământului în U.R.S.S.*; Fred Harbison, *Evaluarea resurselor umane*; K. G. Brolin, *Statisticile necesare planificării învățământului.*

prinde în mod unitar toate instituțiile de învățămînt, școlare și postșcolare, în vederea unei corespondențe și echilibrări a gradului de instruire a întregii populații, cu scopul optimei și permanentei adaptări a învățămîntului la nevoile actuale și de perspectivă ale unei țări.

V.

După conferința mondială de educație a adulților ținută la Elsinor (1949), dar mai ales după cea de la Montreal (1960), se petrece o schimbare radicală în practica educației adulților și în modul de a concepe conținutul acesteia. Pe cînd înainte de 1960 țările cu veche tradiție a educației adulților (Anglia, Danemarca, țările scandinave și altele) afirmau pe plan mondial concepția culturii „liberale", cu pronunțat caracter de cultură formativă, în practica și în orientarea teoretică a educației adulților din ultimul deceniu se acordă un loc tot mai important pregătirii și perfecționării tehnice-profesionale, ca parte constitutivă, egal îndreptățită, a educației adulților. Mai mult decît în trecut, astăzi se includ printre formele de educație a adulților cursurile elementare de alfabetizare, formele de învățămînt mediu, profesional etc. Pe plan mondial, alfabetizarea constituie principala acțiune pentru o perioadă îndelungată de timp. Se poate vorbi, în acest context, referindu-ne mai ales la țările în curs de dezvoltare, de o repetare a formelor învățămîntului tinerilor în cuprinsul educației adulților.

În același timp, este de menționat că în țări ca U.R.S.S. și S.U.A., pe lîngă extinderea masivă a diferitelor tipuri de universități populare și a cursurilor postuniversitare, în ultimii ani a crescut în proporții nebănuite autoinstruirea, îndrumată doar de unele periodice specializate sau cu ajutorul unor manuale-călăuză.

Latura importantă a învățămîntului adulților — tehnică și profesională — nu exclude și nu trebuie să excludă învățămîntul de cultură generală, civic, estetic, educația fizică etc. a maselor de oameni ai muncii. Concepția actuală a culturii generale, în care matematica, tehnologia și alte discipline exacte fac parte constitutivă a culturii generale, nu implică o orientare unilaterală și limitată a educației adulților.

VI.

Raportul dintre învățămîntul școlar și cel al adulților are numeroase aspecte. Studiul acestui raport a sugerat și sugerează interesante idei pedagogice, între care cea a „educației permanente" cîștigă tot mai mult teren. Una din preocupările centrale ale pedagogilor și sociologilor este tocmai fructificarea acestui concept.[19] Se pare că asistăm la o răsturnare a raportului dintre învățămîntul tinerei generații și cel al adulților, în sensul că astăzi, din ce în ce mai mult, se trag concluzii asupra modului de instruire și educare a copiilor, a tinerilor, și din experiența dobîndită în educația adulților.

[19] *Proiectul de program UNESCO pe 1967—1968*, alineatul 263, prevede ținerea unui colocviu internațional „pentru studiul factorilor sociologici, tehnologici, psihologici și culturali care fac necesară continuitatea educației și influențează asupra conținutului și funcțiilor sale".

Cu ce se poate îmbogăți patrimoniul pedagogiei din practica și teoria educației adulților? Care sînt formele specifice, greutățile și limitele învățării și instruirii la adulți și cum pot fi ele învinse, depășite, prevenite, printr-o perfecționare a învățămîntului tinerei generații? În ce direcție vom acumula activ cunoștințele și mai ales vom forma deprinderile din tinerețe, pentru a înlesni învățarea la vîrstă adultă? Pentru Roger Gal, ca și pentru alți pedagogi, unul din scopurile principale ale educației școlare este pregătirea pentru „folosirea cît mai judicioasă a timpului liber", după integrarea într-o profesiune.[20] Este un cîmp de investigații plin de promisiuni. Tot mai multe argumente pledează pentru o lărgire și schimbare de perspectivă în ceea ce privește raportul dintre învățămîntul tinerei generații și cel al adulților.

Pentru determinarea coordonatelor pedagogice ale acestui raport, valorificînd și unele metode și rezultate ale științelor limitrofe, sînt de promovat cercetări referitoare la: dinamica construcției socialiste și legitatea dialectică a acestei construcții în cultură, educație, învățămînt; dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului cu scopul educării multilaterale, armonioase și continue a personalității umane, ținînd seama de mobilitatea profesiilor — actuală și de perspectivă; rolul timpului liber în viața socială, determinat de ridicarea productivității muncii și de profilul spiritual al oamenilor muncii; promovarea noilor metode pedagogice și tehnice pentru răspîndirea cunoștințelor în mase, pentru o educație multilaterală; practica și teoria educației adulților ca domeniu specializat al pedagogiei generale.

ИЗУЧЕНИЕ СООТНОШЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ И ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

(Резюме)

В первой части статьи автор указывает на разрыв, намечающийся в распределении степени обучения населения по возрасту, — результат распространения семи- и десятилетнего школьного образования и обсуждает пути для уменьшения этого разрыва в Социалистической Республике Румынии и в других социалистических странах.

Изучение условий планирования, организации и действия двух основных форм обучения (для молодежи и для взрослых), имея в виду их специфику, корреляцию и единство, поможет выяснению содержания и значения «перманентного воспитания».

В рамках этих исследований автор предлагает охватить, в Румынии, вопросы, касающиеся динамики строительства социалистического общества, направлений развития образования, роли свободного времени взрослых, распространения педагогических методов и средств усвоения знаний и всестороннего воспитания, прогресса практики и теории воспитания взрослых.

[20] Roger Gal, *Où en est la pédagogie*. Buchet Chastel, Paris, 1961, p. 44: „...acest obiectiv esențial al pedagogiei constă în a căuta cele mai bune mijloace pentru a pregăti pe copil și pe adolescent pentru o educație postșcolară, paralel cu organizarea educației adulților".

RECHERCHE SUR LE RAPPORT ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE LA JEUNESSE ET CELUI DES ADULTES

(Résumé)

L'auteur constate le décalage selon l'âge, du degré d'instruction de la population, à la suite de la généralisation de l'enseignement de 7—10 ans, et présente les modalités de le diminuer dans la République Socialiste de Roumanie de même que dans d'autres pays socialistes.

La recherche des conditions de la planification, de l'organisation et du développement de l'activité des deux formes d'enseignement (jeunesse — adultes), tenant compte de leurs continuité et unité, contribuera à élucider le contenu et le sens de „l'éducation permanente". Dans le cadre de ces recherches, en Roumanie, l'auteur propose d'inclure des problèmes tels que: la dynamique de la construction de la société socialiste, les directions de développement de l'enseignement, l'emploi du loisir chez les adultes, la diffusion dans les masses des méthodes pédagogiques et des moyens en vue de l'acquisition des connaissances et d'une éducation multilatérale ainsi que le progrès de la pratique et de la théorie de l'éducation des adultes.

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN YOUTH AND ADULT EDUCATION

(Abstract)

The author notes certain discrepancies in the age-group level of training of the population, following the generalization of seven-and-ten-year education, and shows ways to reduce this in the Socialist Republic of Romania and other socialist countries. The study of the conditions of planning, organization and practical activities of the two forms of education (youth and adult), and of their correlation, continuity and unity, will go a long way towards clarifying the content and meaning of "permanent education". In the author's opinion, Romania should engage in research on the dynamics of socialist construction; lines of development of education; the role of adult's spare time; mass dissemination of educational methods and teaching aids for a manysided education; progress of the practice and theory of adult education.

Ideile pedagogice ale lui Erasmus din Rotterdam şi prezenţa lor în Ţările Române

Lector univ. dr. ION GH. STANCIU

Anul acesta s-a împlinit o jumătate de mileniu de la naşterea lui Erasmus din Rotterdam, unul din marii umanişti ai lumii, de o erudiţie rar întîlnită, ale cărui idei au cunoscut o largă răspîndire aproape în întreaga Europă, încă din timpul vieţii sale.

Erasmus din Rotterdam a trăit în plină Renaştere, manifestînd o deosebită receptivitate faţă de elementele noi ale acestei epoci de mari răsturnări, contribuind el însuşi, prin activitatea sa culturală, la intensificarea procesului de înnoire.

Într-o epocă în care începea naşterea unei clase noi şi pieirea alteia, în care se dezvolta o nouă înţelegere asupra omului şi a valorilor create de el, problema propriei sale formări s-a pus cu o deosebită acuitate. Evident, reprezentanţii noii clase, avînd o altă viziune despre om decît aceea a feudalilor, concepeau în alt chip şi procesul formării sale. Încrederea şi respectul pentru natura umană conduceau spre o atitudine atentă faţă de copil, opusă atitudinii ce se întemeia pe convingerea teologică asupra naturii rele a omului. Aceeaşi concepţie asupra naturii umane stimula preocuparea pentru o dezvoltare armonioasă, făcînd să crească interesul acordat educaţiei fizice şi cunoaşterii naturii.

În epoca Renaşterii, problemele pedagogice erau frecvente în lucrările celor mai diverşi autori. Numai dintre contemporanii lui Erasmus s-au impus peste veacuri, prin noutatea şi profunzimea ideilor lor, lucrările lui Thomas Morus, Juan Luis Vives şi Fr. Rabelais. Un om de cultură ca Erasmus nu se putea sustrage acestei preocupări. Răspunsurile pe care el le-a dat întrebărilor cu caracter pedagogic ale epocii au fost pe măsura marii lui personalităţi, contribuind la dezvoltarea teoriei pedagogice.

Desiderius Erasmus din Rotterdam s-a născut în octombrie 1466, fiind fiul natural al unui tînăr preot olandez — Geert. Copilul s-a numit Geert Geerts (Geert al lui Geert). Numele latino-grec — Desiderius Erasmus („doritul mult iubit") — sub care este cunoscut marele umanist — a fost adoptat de el mai tîrziu.[1]

Studiile şi le-a început la şcoala din Gouda, apoi la Deventer, unde a dove-

[1] Vezi P. P. Negulescu, *Filozofia Renaşterii*, volumul al III-lea, ediţia a II-a, Ed. Cugetarea, Bucureşti, 1947, p. 195.

dit o deosebită înclinație spre studierea limbilor clasice. Rămînînd orfan, tînărul Geert Geerts nu găsește alt mijloc de a-și continua învățătura decît intrînd în mînăstirea augustinilor de la Steyn — centru important al studiilor clasice — unde se afla și una din marile biblioteci ale vremii. Remarcîndu-se ca un foarte bun latinist, devine secretar al unui episcop, eliberîndu-se astfel de rigorile vieții mînăstirești. Același episcop îl sprijină să plece la Paris pentru a-și lua doctoratul. După ce suportă un timp asprimea inumanului regim al faimosului colegiu „Montaigu" — înspăimîntătoare păducherniță — cum o apreciază în colocviul său „Ichtyophagia", Erasmus se îmbolnăvește și părăsește Parisul numai cu titlul de „bacalaureat în teologie". După ce se reface, revine în capitala Franței și dă lecții particulare de limba latină. Curînd unul din elevii săi, un tînăr lord englez, îl ia cu el în Anglia (1499). Erasmus vine astfel în contact cu Universitatea din Oxford, unde întîlnește un spirit mai independent decît pe continent și cunoaște, cu acest prilej, pe Thomas Morus, student pe atunci, cu care va lega o strînsă prietenie. Prin intermediul umaniștilor englezi, îndeosebi a lui John Collet, Erasmus a cunoscut ideile și preocupările umaniștilor italieni și a învățat să aplice metoda criticii filologice la textele biblice.[2] După un an, Erasmus se află din nou la Paris, unde tipărește o colecție de citate din clasici, strînse de el pentru elevii săi particulari, sub titlul *Adagia*. Interesul manifestat de umaniștii italieni și englezi pentru limba și literatura greacă îl determină să intensifice studiile în această direcție. După ce mai face o călătorie în Anglia, se întoarce pe continent unde-și ia doctoratul în teologie, iar în 1506 se afla în Italia și verifica textele unor scriitori ai antichității latine și elene pentru a fi editate la Veneția. La Roma, reușește să fie dezlegat de jurămîntul călugăresc și i se permite să nu mai poarte rasa monahală. În 1508, apare o nouă ediție din *Adagia*. Lucrarea, foarte căutată, cunoaște repede 12 ediții și, alături de alte publicații ale sale, aduce faima autorului ei. Regi, arhiepiscopi și universități se întrec în promisiuni și daruri pentru a-l convinge să se stabilească în apropierea lor. Carol Quintul l-a ales consilier regal, Henric al VIII-lea l-a chemat în Anglia, Francisc I îl îmbia cu o catedră la Collège de France, Ferdinand al Austriei îl chema să-i cinstească strălucirea curții sale, iar Maria, sora lui Carol Quintul și fostă regină a Ungariei, care stăpînea atunci Țările de Jos, îl îndemna — prin pana lui Nicolae Olahus — să se întoarcă în patria sa.

Erasmus a răspuns unora din aceste invitații, a mulțumit pentru altele, dar a refuzat să rămînă prea mult timp într-un loc, după cum nu s-a atașat nici unuia din curentele culturale sau religioase aflate în luptă în vremea sa. Și-a dorit tot timpul să nu rămînă obligat nimănui, pentru a putea exprima întotdeauna ceea ce gîndea. Într-adevăr, Erasmus a criticat cu o vervă și profunzime rar întîlnite cele mai diverse aspecte ale societății vremii lui, îndeosebi în cea mai citită dintre lucrările sale, *Lauda nebuniei* (1509). Sub masca ei de carnaval, cum spune Ștefan Zweig, această operă a pus în evidență neajunsurile lumii contemporane lui Erasmus, demonstrînd necesitatea unor reforme sociale și religioase. Lucrarea a și deschis, de altfel, drumul Reformei germane a lui Luther.

Atît în *Lauda nebuniei*, cît și în cealaltă lucrare mult citită — *Despre război și pace* (1518), Erasmus pune relele sociale, abuzurile conducătorilor, mizeria poporului, războaiele, pe seama *igno-*

[2] A. Oțetea, *Renașterea*, București, Ed. științifică, 1964, p. 316.

ranței. Asigurarea păcii și înțelegerii între oameni, credea el, este posibilă numai prin răspîndirea culturii, care va risipi fanatismul intolerant și va crea condițiile pentru o liberă manifestare a ideilor și deci pentru progres.

Dacă Erasmus a dorit să-și păstreze independența, mergînd pînă acolo încît nu-și avea nici măcar o țară a sa, aceasta se explică atît prin atitudinea critică față de societatea din care făcea parte, cît și prin tendința sa spre moderație, spre ocolirea conflictelor și găsirea unor soluții care să ducă la înțelegere și chiar la compromis. În acest sens a desfășurat el activitatea sa în domeniul teologic, urmărind să atenueze caracterul doctrinar al creștinismului, să-l facă mai tolerant. „Chintesența religiei noastre — spunea el — o constituie pacea și concordanța".[3] Spre deosebire de Luther, el voia o „reformă" a bisericii catolice în limitele catolicismului, nu printr-o ruptură cu Vaticanul. Astfel se explică poziția inițială de încurajare a lui Luther și de rezervă față de activitatea ulterioară a acestuia.

Pentru Erasmus, ca și pentru alți intelectuali contemporani cu el, progresul — conceput ca o umanizare treptată a omenirii — se putea înfăptui numai în condițiile unității spirituale a societății. La unitatea spirituală se aprecia că se ajunge prin cultură. Pentru marele umanist cultura nu însemna erudiție, ci umanizarea pornirilor instinctive prin contactul cu marile idei ale operelor literare, îndeosebi ale celor aparținînd antichității elene și latine. Omul ignorant dă frîu liber instinctelor în acțiunile sale, provocînd prin aceasta neînțelegere și violențe. Printre numeroasele motive pentru care Erasmus era dușmănit și uneori obligat să se mute dintr-un loc în altul a fost și acela că a promovat *ideea ridicării maselor prin cultură.* Dacă Erasmus vedea în instruirea maselor un mijloc de îmblînzire a instinctelor, a tendințelor acestora spre violență, adversarii săi susțineau că prin cultură poporul devine primejdios, așa cum au devenit germanii, care, tocmai pentru că au fost instruiți, s-au ridicat împotriva bisericii catolice.

Erasmus și-a meritat numele de „prințul umaniștilor" nu numai pentru că a fost un mare erudit, ci pentru că, mai mult decît alți contemporani de-ai săi, și-a pus întreaga activitate în slujba ridicării omenirii prin cultură. Dacă în *Lauda nebuniei* Erasmus a dezvăluit multilateralitatea consecințelor ignoranței oamenilor, iar în *Adagia* și *Colloquia familiaria* a pus la îndemîna tineretului studios scurte fragmente și idei cuprinse în lucrările clasicilor, în alte opere s-a ocupat direct de problema *educației.* Lucrările sale cu caracter pedagogic sînt numeroase. Mai importante sînt următoarele: *De pueris statim ac liberaliter instituendis (Despre prima educație liberală a copiilor),* în care tratează probleme generale ale educației, *De ratione studii (Despre planul de învățămînt),* în care prezintă părerea sa asupra asigurării unei temeinice instrucții literare, *Institutio principis Christiani (Despre educarea principelui creștin), Christiani matrimonii institutio (Despre educarea femeii creștine)* și *De civilitate morum puerilium (Despre educația bunei-cuviințe la copii).*

Insistența cu care Erasmus militează pentru promovarea culturii este o expresie a încrederii în puterea educației. După părerea sa, izvorul tuturor virtuților oamenilor se află în educație („Fons enim omnis virtutis est diligens ac sancta educatio")[4]. Spre deosebire de plante și animale care do-

[3] Citat de P. P. Negulescu, *op. cit.*, p. 227

[4] Desiderii Erasmi Roterdami, *Opera omnia in decem tomos distincta,* Tomus I, 1961, Hildesheim, George Olms, p. 491.

bîndesc prin naştere însuşirile lor caracteristice, omul le obţine numai prin educaţie („...at homines mihi crede, non nascuntur sed finguntur").[5]

Ca toţi reprezentanţii Renaşterii Erasmus are în vedere formarea unui om capabil să întrunească într-un mod armonios calităţile unui organism sănătos şi ale unui spirit cultivat şi onest. Respectul faţă de natura omului în genere şi faţă de copil în special se manifestă la acest umanist prin atenţia pe care o acordă particularităţilor individuale. Ca şi Quintilian — pe care-l aminteşte deseori în lucrările sale — el consideră că înclinaţiile copilului se dezvăluie în joc („Animi causa ludendum est")[6]. De aceea, pentru a asigura mai uşor progresul în procesul educativ, educatorul are datoria să cunoască aceste înclinaţii şi să orienteze activitatea copilului în direcţia lor.

Ca şi prietenul său mai tînăr — Juan Luis Vives — Erasmus aprecia că cel mai potrivit mediu pentru prima educaţie a copilului îl constituie familia. În cazul în care în familie nu se află nimeni care să corespundă exigenţelor acestei sarcini, se va angaja un preceptor. Cei care nu vor putea plăti un educator particular bun, îşi vor da copilul la şcoala publică. Ideea utilizării şcolii ca mijloc de instrucţie şi educaţie, chiar şi pentru cei mai înstăriţi, cîştigă tot mai mult teren în secolul al XVI-lea. Aceasta se explică prin necesitatea creşterii numărului celor instruiţi şi prin excepţionalele rezultate pe care le-au avut unele şcoli încă din secolul precedent — ca faimoasa „Casa Giocosa" de la Mantova a lui Vittorino Rambaldoni (da Feltre) şi aceea de la Ferarra a prietenului acestuia, Guarino Veronesse.

Ridicarea prestigiului şcolii în această epocă — cu toate criticile pe care chiar Erasmus i le aduce în *Laūda nebuniei* — a făcut să apară mai evidentă ca oricînd înainte necesitatea unor anumite calităţi specifice educatorului şi a pregătirii acestuia în instituţii speciale. Că lucrurile stau aşa o dovedeşte prezenţa preocupărilor pentru calităţile educatorului, atît la Erasmus, cît şi la Vives şi la Rabelais.[7]

Referindu-se la calităţile educatorului, Erasmus apreciază că acesta trebuie să fie *tînăr* — pentru a se putea apropia de copil, să aibă *spirit inventiv* — pentru a face învăţămîntul plăcut şi să fie *prietenos, voios, senin* şi *binevoitor* — pentru a se face iubit de elevi. Eruditul umanist considera, pe bună dreptate, că elevul învaţă cu mai mult interes şi spor atunci cînd îndeplineşte această activitate cu plăcere. La rîndul ei, o astfel de stare afectivă este provocată — mai ales în cazul elevilor mai mici — de ataşamentul lor faţă de educator. De aceea, el aprecia că dragostea elevului faţă de profesorul său este un prim pas spre un studiu plăcut, atractiv. („Primus discendi gradus est praeceptoris amor").[8]

Cel care în *Lauda nebuniei* spusese despre şcoli că sînt „...locuri de tristeţe, puşcării, odăi de tortură" insistă asupra creării unei atmosfere care să înlăture teama şi să cultive încrederea, stima reciprocă. În numele respectului faţă de om, Erasmus se ridică împotriva dictonului biblic care îndeamnă pe cel ce-şi iubeşte copilul să folosească nuiaua, pre-

[5] Ibidem, p. 493.

[6] D. Erasme de Rotterdam, *La civilitè puèrile*, Traduction nouvelle, texte latin en regard, par Alcide Bonneau, Paris, 1877, p. 115.

[7] Progresele evidente în educaţia lui Gargantua nu apar decît după ce dascălul scolastic — Thubal Holoferne — este înlocuit cu un preceptor umanist — Ponocrates.

[8] D. Erasmi Roterdami, *Opera omnia*, p. 503.

cizînd că printr-un astfel de mijloc nu se poate forma ființa umană pentru virtute. După părerea sa, educatorul va putea îndruma cu eficiență dezvoltarea copilului dacă își va întemeia intervenția pe provocarea sentimentului de rușine pentru acțiunile reprobabile și a sentimentului de mîndrie pentru ceea ce este pozitiv în conduita sa. Rușinea și lauda sînt cei doi pinteni — cum va spune John Locke mai tîrziu — în limitele cărora va trebui să fie stimulată activitatea copilului („... duos acerrimos stimulos excitandis puerorum ingeniis, pudorem ac laudem : pudor est justi probri metus, laus autem est omnium artium altrix"). [9]

Observăm la Erasmus preocuparea de a orienta procesul educativ spre sensibilizarea spiritului uman, aceasta realizîndu-se atît prin metodele de educație, cît și prin conținutul învățămîntului. Dacă în general umaniștii apreciau că idealul de om spre care tindeau se putea atinge numai prin însușirea culturii clasice elene și latine, Erasmus este cel care prin lucrările și prin autoritatea sa a dat conținutului învățămîntului o orientare predominant clasicistă. În lucrările cu caracter pedagogic, Erasmus insistă, în primul rînd, asupra căilor de însușire a limbii latine, pentru ca pe această bază să se poată asigura lectura operelor antichității. Este adevărat, el cere ca profesorul să aibă o cultură multilaterală, dobîndită prin studierea mitologiei, astrologiei, geografiei, științelor naturale, istoriei și chiar arhitecturii. Însușirea acestui volum larg de cunoștințe din diverse domenii este subordonată însă studierii operelor clasice ale antichității. Profesorului i se cere o deosebită cunoaștere a tuturor acestor discipline, pentru a putea interpreta operele literare și filozofice ale clasicilor și a-i face pe elevi să guste frumusețea lor. Dacă trebuie studiate lucrurile din natură și prietățile lor, spune Erasmus, aceasta să se facă nu pentru a le cunoaște, ci pentru a putea explica metaforele, comparațiile și figurile de stil.[10] Iată cum marele umanist subordonează studiul disciplinelor realiste celor umanistice și în primul rînd literaturii, apreciind că aceasta din urmă, mai ales, are o valoare educativă. Pentru ca elevul să poată gusta literatura, este necesar să cunoască foarte bine limba și anume limba latină. La începutul lucrării *De ratione studii*, Erasmus precizează că există două forme ale cunoașterii : o cunoaștere a lucrurilor și o cunoaștere a cuvintelor (rerum ac verborum). Instrucția va trebui să înceapă — spune Erasmus — cu însușirea cuvintelor („verborum prior") și numai după aceea va urma cunoașterea lucrurilor. Spre deosebire de Vives, care aprecia că învățarea limbilor trebuie să dureze pînă la 15—16 ani, trecîndu-se după aceea la studiul celorlalte discipline, Erasmus rezervă limbilor întreaga perioadă a tinereții. Pentru el studiul limbii latine — al latinii clasice — avea valoare nu numai pentru că asigura cunoașterea operelor literare ale antichității, ci și pentru că permitea cultivarea gustului pentru o exprimare elegantă, proprie latinii din perioada în care ea era încă o limbă vie. Astfel, însăși studierea limbii latine avea — în concepția sa — o valoare educativă, pe linia cultivării aceleiași sensibilități spirituale și a bunelor moravuri.[11]

Insistînd asupra valorii educative cu caracter etic a studierii limbii și literaturii latine, Erasmus nu scapă din vedere și un alt aspect formativ al studiului. Înaintea lui Montaigne, el pune

[9] Ibidem, p. 508.

[10] Vezi Em. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, vol. II Libraire Felix Alcan, Paris, 1938, p. 31.

[11] Vezi Erasme, *Colloques choisis*, trad. franceză de Samuel Chappuzeau, Ed. Scripta manent, Paris, 1927, p. X.

în evidență necesitatea educării judecății elevilor prin prelucrarea cunoștințelor. „... Transformați în propria voastră gîndire ideile juste și bune pe care le luați de acolo (din operele clasicilor), pentru ca ceea ce scrieți să devină gîndirea și stilul vostru. Noi trebuie să ne asemănăm unei albine care culege sucurile din diverse plante, apoi le transformă în stomacul său într-un produs cu totul nou, cu o aromă proprie, diferită de aceea a tuturor plantelor din care ea le-a extras". [12]

Direcția nouă pe care Erasmus a imprimat-o învățămîntului din epoca sa — prin spiritul nou în care înțelegea să se facă studiul limbii și literaturii latine — a avut un caracter înaintat, progresist, reușind să extindă aria studiilor cu caracter laic. Insă, prin teza sa după care cunoașterea cuvintelor trebuie să preceadă cunoașterea lucrurilor, marele umanist a rupt însușirea limbii de cunoașterea lumii, deschizînd astfel drum tendinței de limitare a instrucției la învățarea cuvintelor, împotriva căreia s-a ridicat cu atîta strășnicie I. A. Comenius — („Și totuși lucrurile sînt esențiale, iar cuvintele numai ceva întîmplător... ambele trebuie prezentate intelectului în același timp, dar înainte de toate lucrurile, întrucît ele sînt obiectul atît al intelectului, cît și al vorbirii"). [13]

Deși Erasmus a avut în vedere în lucrările sale îndeosebi educarea tinerilor care aparțineau familiilor foarte înstărite, el a înțeles și necesitatea educării maselor. Părerea sa în această chestiune și-a expus-o într-o scrisoare pe care a adresat-o prietenului și admiratorului său Nicolae Olahus (1493—1568). În urma insistentelor invitații pe care acesta le făcuse printr-o serie de scrisori — în numele Mariei, vicereginа Țărilor de Jos germane pe care o slujea — Erasmus îi răspunde în următorii termeni, prin care își exprima rezerva față de posibilitatea întoarcerii sale în apropierea locurilor natale, „Acolo la voi (în Flandra) domnesc călugării, decît care nu există pe lume oameni mai cruzi și mai neghiobi. Ei mă socot dușman, pentru că le-am arătat în ce constă adevărata religie. *Dar lor le convine ca poporul să rămînă în completă ignoranță*". (s.n.) [14] Iată-l dar pe „prințul umaniștilor" exprimîndu-și atitudinea față de instruirea poporului într-o scrisoare particulară, în care pune în adevărata lor lumină și pe aceia care frînau accesul maselor spre o înțelegere a lumii cît mai apropiată de adevăr.

O dată cu referirea la această scrisoare intrăm în cea de-a doua parte a rîndurilor de față, menite să prezinte succint influența pe care puternica personalitate a lui Erasmus a exercitat-o în țările noastre. Mai întîi, a existat această legătură directă între marele umanist și N. Olahul ai cărui strămoși erau — se pare — vechi domnitori ai Țării Românești și pe care împrejurările l-au dus pînă în Țările de Jos. [15] Corespondența dintre ei, din care se cunosc 40 de scrisori, a durat din iulie 1530 pînă la moartea lui Erasmus (12 iulie 1536). Olahus, om de o rară cultură și foarte bun cunoscător al limbii latine, care citise lucrările eruditului umanist încă dinainte de 1530, își exprimă din prima scrisoare admirația față de el: „Deși nu-ți sînt cunoscut personal — scria el — totuși îmi ești așa de drag și de cunoscut, din deasa lectură a operelor tale, că nu mă

[12] Din dialogul *Ciceronianus sive de optimo dicendix genere*, citat din J. Paroz *Histoire universalle de la Pèdagogie*, Paris, 1883.

[13] I. A. Komenski, *Texte alese*, ESDP, 1958, p. 52.

[14] Șt. Bezdechi, *Nicolaus Olahus, Primul umanist de origine română*, 1939, p. 78

[15] *Istoria României*, II Ed. Acad. R.P.R., p. 697.

socot mai prejos decît nici unul dintre aceia care zilnic trăiesc în societatea ta". [16] Căldura și sinceritatea cu care se adresase umanistul român se pare că l-au impresionat profund pe Erasmus, de vreme ce, în scrisoarea de răspuns, trimisă din Freiburg, îi face măgulitoarea mărturisire care va fi provocat o deosebită bucurie lui Olahus: „... numele tău îl așez între acelea ale prietenilor deosebiți..." („tuum nomen inter praecipous amicos discripturus"). [17]

În alte scrisori, Erasmus confirmă sentimentele sale de prețuire față de Olahus, socotindu-l într-una din ele, ca o rara avis, unul din puținii oameni ce pot fi sinceri și credincioși. [18] Felul în care Erasmus încheie o scrisoare către Olahus, numai la trei ani de la începutul corespondenței lor, este revelator pentru cunoașterea relațiilor ce se statorniciseră între ei: „Rămîi cu bine, ocrotitor fără pereche!" [19]

Stimulat de interesul pe care umaniștii în genere și Erasmus îndeosebi îl manifestau pentru studierea limbii elene, Olahus a început și el să învețe cu sîrguință această limbă, avînd ca profesori foști elevi de-ai marelui său prieten. Cunoscînd trăinicia relațiilor dintre cei doi umaniști, vom înțelege sinceritatea tînguirii lui Olahus, exprimată în Elegia scrisă la moartea prietenului său: „Ce fericit aș fi fost dacă soarta îmi dădea-n-găduința / Încă vie să văd fața amicului scump". [20]

Mai tîrziu, cînd a devenit arhiepiscop și primat al Ungariei, Olahus a căutat să pună în aplicare ideile lui Erasmus cu privire la dezvoltarea culturii. Astfel, el a contribuit la reorganizarea învățămîntului superior din Ungaria, la lărgirea învățămîntului elementar catolic, [21] și a întemeiat o tipografie pentru tipărirea cărților didactice. [22]

S-ar putea ca cercetări ulterioare să desvăluie unele legături ale lui Olahus cu dascălii școlii românești din Scheii Brașovului, în primul rînd cu Oprea, cunoscător al limbii latine și cu un nivel de cultură mai ridicat decît al dascălilor dinaintea lui. [23]

Prezența ideilor lui Erasmus în Țările Române s-a manifestat și prin intermediul lucrărilor sale. Unele din acestea le găsim înscrise în diverse biblioteci ale oamenilor de cultură din trecut. Astfel, printre cărțile pe care și le-a cumpărat din Italia viitorul stolnic Cantacuzino, în anii cînd studia la Padova, se află și *Adagiile* și *Proverbele* lui Erasmus. [24] O serie de domnitori și oameni de cultură din secolul al XVIII-lea aveau în bibliotecile lor diverse exemplare din opera eruditului umanist. Dovada că acestea erau în număr relativ mare o constituie catalogul bibliotecii Colegiului național „Sf. Sava" — unde au intrat numeroase cărți din bibliotecile particulare mai

---

[16] Ștefan Bezdechi, *Op. cit.*, p. 75—76.

[17] D. Erasmi Roterdami, *Opera omnia*, Tomus II; pars 2, 1962, p. 1926.

[18] Ștefan Bezdechi, *op. cit.*, p. 76.

[19] *Ibidem*, p. 82.

[20] Șt. Bezdechi, *op. cit.*, p. 86.

[21] N. Albu, *Istoria învățămîntului din Transilvania*, p. 17

[22] Fiind un foarte bun cunoscător al limbii latine, Olahus a susținut încă din 1536—1537 — în lucrarea sa *Hungaria*, tipărită abia în sec. al XVII-lea — originea latină a poporului și limbii române („Moldovenii au aceeași limbă, obiceiuri și religie ca și muntenii.. limba lor și a celorlalți valahi a fost cîndva romană, căci ei sînt coloni romani..") din Ștefan Bezdechi, *op. cit.*, p. 62.

[23] Tot de prin părțile noastre a fost originar un alt umanist care a corespondat cu Erasmus. Este vorba de sasul Maximilian Transsylvanus, aflat în slujba lui Carol Quintul (vezi Fr. Pall-Maximilian Transsylvanus, autor al relatării despre expediția lui Magellan, în Anuarul Institutului de istorie din Cluj, VII, 1964, p. 62—69).

[24] R. Ortiz și N. Cartojan, *Lo stolnic Cantacuzino un grande erudito rumeno a Padova*, București, 1943, p. 52.

vechi și unde sînt înscrise și lucrări de-ale lui Erasmus.[25] Unele dintre acestea au fost trimise Bibliotecii Colegiului din Craiova, unde s-au și păstrat cîteva (*Adagiorum*, ediția 1559, *Apophtaegmatum, Lugdunum, 1552*).[26] Exemplare din *Colocvii* și din *Lauda nebuniei* s-au găsit și în bibliotecile unor preoți români din Transilvania secolului al XVIII-lea — Alexandru Fiscuti și Șt. Salciai.[27] Una dintre lucrările lui Erasmus a cunoscut la noi o mai largă răspîndire decît toate celelalte. Este vorba de acel opuscul intitulat *De civilitate morum puerilium*, care a circulat în întreaga Europă încă din timpul vieții autorului. Cartea a fost tradusă și supusă permanent unei prelucrări și adaptări pentru nevoile tinerilor din diferite țări, timpuri și straturi sociale.

Într-o formă foarte concentrată și precisă, Erasmus dă în această operă sfaturi tinerilor săi cititori asupra ținutei, îmbrăcămintei, a comportării la masă, pentru diverse întîlniri etc. Deși cartea era dedicată fiului unui prinț, Erasmus face în cuprinsul ei precizarea că și „oamenii de condiție umilă, chiar și țăranii să depună efortul de a compensa prin bunele maniere avantajele pe care soarta li le-a refuzat. Nimeni — continuă el — nu și-a ales nici țara și nici tatăl, toată lumea poate să dobîndească bune moravuri.[28]

Această lucrare a lui Erasmus a ajuns la noi, în greaca veche, într-o formă mult prelucrată, în secolul al XVIII-lea. Sub titlul de *Hristoitia* ea era folosită ca manual de școală în vremea domniei fanarioților[29] și încă un număr de ani după aceea. S-au păstrat numeroase manuscrise[30] care conțin această scriere într-o traducere grecească a lui Antonie Vizantios, profesor la școala din Constantinopol prin 1710. La început, lucrarea a circulat în manuscris. Abia în 1780 ea a fost tipărită la Veneția. Manuscrisele existente la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România au aparținut unor elevi care s-au exersat pe paginile lor în învățarea limbii elene după metoda psihagogică.[31] Nu se știe cine și ce a adăugat în textul aparținînd lui Vizantios, căci el diferă destul de mult de cel al lui Erasmus. Schimbată este și ordinea capitolelor. Hristoitia lui Vizantios a fost tradusă în versuri în greaca modernă și în românește de către Naum Rîmniceanu, protosinghel și dascăl particular în Țara Românească, sub titlul: *Buna obicinuință noaoă* (1829). Cartea a fost tradusă pentru treburile dascălului, folosind-o în lecțiile sale cu elevii. Predarea noțiunilor de bună-cuviință intra în obligațiile dascălilor angajați în diferite familii pentru educarea copiilor. S-a păstrat un contract chiar al lui Naum Rîmniceanu, prin care acesta se angajează, în 1833, față de un boier din Tîrgoviște, să-i învețe copiii și ma-

[25] Vezi I. Genilie, *Catalog de cărțile latine și italiene ce se află în biblioteca Colegiului național*, București, 1946, p. 388.

[26] I. Popescu-Teiușan, *Biblioteca Colegiului popular „N. Bălcescu"* în *„Studii și cercetări de documentare și bibliologie"* 2/1964, p. 191.

[27] Pompiliu Teodor, *Două biblioteci particulare românești de la sfîrșitul sec. al XVIII-lea*, în „Studii și cercetări de bibliologie." II, 1957, p. 267—268. O serie de lucrări ale lui Erasmus au fost tipărite în Transilvania încă din secolul al XVI-lea (Vezi Petrik, *Magyaronay Bibliographiayo Szabó K, sègi magyar Koryotai* — informație obținută de la tov. T. Truțer.)

[28] Erasme, *La civilitè puèrile*, p. 121.

[29] Gh. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent*, București, 1941, p. 52. Vezi și D. Russo, *Studii și critice*, București, 1910.

[30] Vezi Litzica *Catalogul manuscriselor grecești*, Buc., 1909.

[31] Pentru lămuriri asupra acestei metode vezi Șt. Bîrsănescu, *Academia domnească de la Iași*, 1714—1821, București, 1962, p. 119.

nierele (χρηστα ηθη). „Cucernicia sa — se precizează în contract — pe lîngă altele (se obligă) să învețe pe copiii mei și manierele, în oră deosebită și în o cameră separată cu liniște, pentru studii ". [32]

În 1834, a apărut o nouă formă a *Hristoitiei*. Este vorba de scrierea în versuri a lui Anton Pann, intitulată *Hristoitia, au școala moralului*, tipărită la Sibiu. În legătură cu această prelucrare a existat o discuție asupra izvorului folosit de Pann. În partea de început a scrierii sale, intitulată *Către cititori*, Pann arată că existau două traduceri în românește, iar el o dă pe cea de-a treia. Erbiceanu susține că Pann a folosit textul lui Naum Rîmniceanu [33]. Pe aceeași poziție se situează și Paul Cornea în monografia *Anton Pann.* [34] Punînd alături textul lui Pann cu acel al lui Rîmniceanu, apare evidentă asemănarea, deși primul „își permite ca totdeauna mari libertăți de mișcare, nesimțindu-se robul textului ce-i servește de model". [35] D. Russo pretinde că poetul român a folosit un alt text, tradus în românește după o retraducere în greaca modernă a lui Chesarie Daponte, din 1770. [36] El se sprijină în susținerea tezei sale pe faptul că „înșiruirea poveților la Pann este asemănătoare cu aceea a lui Daponte, nu din Naum". Deși nu este locul aici pentru dezbaterea unei astfel de teme, ne permitem să credem că Pann, din moment ce a cunoscut amîndouă versiunile (Vizantios — Rîmniceanu și Daponte), le-a folosit pe amîndouă, luînd din fiecare ceea ce i s-a părut a fi mai bun. Important este faptul că lucrarea lui Erasmus a circulat la noi în mai multe versiuni, că a cunoscut o largă răspîndire în activitatea didactică și educativă.

Se pune însă întrebarea: ce a mai rămas din lucrarea lui Erasmus în versurile lui Pann? Deși scrierea umanistului olandez a trecut prin numeroase prefaceri, ea a mai păstrat încă fragmente ale operei inițiale. Lui Pann nu-i era străină originea acestei lucrări: „Această carte frumoasă / A fost întîi și-ntîi scoasă / În limba cea latinească. / (A noastră cea strămoșească)". Ordinea expunerii ideilor este mult schimbată la Pann față de Erasmus. Ceea ce acesta din urmă prezintă la începutul unui capitol, poetul român scrie uneori la sfîrșit, sau invers. Totuși, unele fragmente, se pot recunoaște. Iată cîteva exemple: La începutul capitolului IV (Despre masă) Erasmus spune printre altele: „...Dacă vei fi invitat să iei un loc mai de frunte, scuză-te cu amabilitate; dacă se insistă în mod serios, de mai multe ori, și cel care te roagă se bucură de oarecare autoritate, cedează cu modestie". [37] La Anton Pann acest fragment apare spre sfîrșitul capitolului VIII (Pentru cîte se cuvin a se păzi la masă): „Iar dacă te-ndemnează / Cela ce te ospătează, / Ca să șezi îți zice ție/ La locul cel de protie, / De ai acea vrednicie / N-aștepta mult să tembie, / Ci mergi și șezi, te supune, / Împotrivă-i nu te pune". [38]

În același capitol, Erasmus își sfătuiește cititorul să nu rontăie osul cu dinții ca un cîine, ci să se folosească de cuțit. [39] În versurile lui Pann, sfatul apare îmbogățit cu noi indicații: „Să nu

[32] C. Erbiceanu, *Viața și activitatea literară a protosinghelului Naum Rîmniceanu*, București, 1910, p. 72. Vezi un contract asemănător încheiat de dascălul Teodor Velescu în 1823, în V. A. Urechia, *Istoria Școalelor*, vol. I, p. 110.

[33] C. Erbiceanu, *op. cit.*, p., 28.

[34] Paul Cornea, *Anton Pann*, Editura pt. literatură, 1964, p. 92—97.

[35] *Ibidem*, p. 96

[36] D. Russo, *op. cit.* p. 46.

[37] Erasme, *La civilité puèrile*, p. 61.

[38] Anton Pann, *Hristoitia au școala moralului*, Turnu-Severin, 1938, p. 131.

[39] Erasme, *La civilité puèrile*, p. 61.

rozi vr-odată oase / Că sînt lucruri mojicioase, / Ori să le spargi în măsele / Să sugi măduva din ele: / Nici alte precum alune / Migdale, sîmburi de prune. / Nici s-apuci să rupi cu gura / Din pîine îmbucătura / C-astea toate împreună / Sînt hulite totdeauna".[40] Exemplele s-ar putea înmulți. Am vrut să arăt numai că în *Hristoitia* lui Pann, din 1834, ca și în *Buna obicinuință nouă* a lui Naum Rîmniceanu, se poate regăsi lucrarea lui Erasmus, scrisă cu 300 de ani înainte. Dar, așa după cum am văzut, Erasmus era prezent în școlile de la noi, în practica educativă, încă cu aproximativ 100 de ani înainte ca Pann să întocmească scrierea sa „în versuri poezită".

Ideile lui Erasmus, ca și ale altor mari oameni de cultură, au fost prezente în limitele granițelor noastre, atestînd, încă o dată, legătura strînsă care a existat între cultura și civilizația poporului român și civilizația și cultura mondială.

[40] Anton Pann, *op. cit.*, p. 123.

Medalii comemorative privind învățămîntul românesc în colecțiile Muzeului pedagogic

Prof. SERGIU VAIDA

Anul acesta, Muzeul pedagogic de pe lîngă Institutul de științe pedagogice a intrat în posesia unei interesante colecții medalistice, care — alături de celelalte piese muzeistice — reflectă tradițiile progresiste ale învățămîntului din țara noastră și larga dezvoltare a școlii și a științei în anii socialismului.

Medaliile — documente metalice durabile, menite să păstreze amintirea unor evenimente însemnate — oglindesc în mod firesc momente și aspecte din istoria învățămîntului și a gîndirii pedagogice.

Grupul de medalii, în număr de 59, din fondurile Muzeului pedagogic ilustrează aspecte majore ale mersului ascendent al culturii românești, pornind de la 1859 și se încheie cu medalia centenarului Liceului „Mihai Viteazul" din București (1965).

Medaliile prezintă oameni de cultură, de știință, inițiatori ai unor acțiuni pozitive în dezvoltarea învățămîntului (G. Barițiu, C. Davila, Spiru Haret, David Emmanuel, Grigore Ștefănescu ș.a.), instituții culturale și școlare (Ateneul român, Liceul român din Bitolia, Liceul „Mihai Viteazul" din București etc.), precum și premii acordate cadrelor didactice și elevilor.

În istoria evolutivă a medalisticii din țara noastră, formarea statului național român a însemnat începutul unei largi dezvoltări a acestei arte. Se cunosc și anterior acestei epoci medalii comemorative, mai puține și la intervale mai mari, dar valoroase din punct de vedere istoric (Medalia de aur a lui Mihai Viteazul în urma victoriilor asupra lui Eremia Movilă, 1600; Medalia din aur și argint bătută de Constantin Brîncoveanu în 1713 ș.a.)[1].

Dintre medaliile comemorative privind dezvoltarea învățămîntului pînă la domnia lui Alexandru I. Cuza, menționăm pe cea a școlilor grecești din țara noastră — 1811, medalia Academiei Mihăilene (1838) etc.[2].

Primii gravori români în domeniul medalisticii sînt semnalați după înființa-

[1] G. Buzdugan, *Medalia. Scurt istoric evolutiv*, București, 1936, p. 7—8.
[2] *Idem*, p. 10.

rea Monetăriei statului — 1879, remarcîndu-se, prin măiestria cu care lucrau, cunoscuții Carol și F. Storck, precum și C. Popescu, profesor la Școala de arte frumoase din București [3].

Din colecția mai sus-amintită, face parte și medalia bătută în bronz, în mărime de 50 mm, a lui George Barițiu, figură proeminentă a revoluției de la 1848 din Transilvania, membru al Academiei române de la înființarea ei (1866). Pe avers este reprezentat bustul învățatului, iar pe revers se află scris — „ACADEMIA ROMANA LUI GEORGE BARIȚIU MAIU 1812-1892".

Învățămîntul, în condițiile dezvoltării economice rapide din a doua jumătate a sec. al XIX-lea, constituia una dintre problemele fundamentale ale statului național român. Domnitorul Alexandru I. Cuza, în mesajul din 6/18 dec. 1859, menționa: „Eu țin numaidecît ca fiecare să știe în curînd a scrie și a citi". În anul 1867 s-a propus organizarea concursului general între cei mai buni elevi ai tuturor liceelor și gimnaziilor din țară. Celor mai merituoși școlari din această întrecere urma să li se împartă cîte o medalie, în afară de premiile obișnuite în cărți și cununi. Primul concurs a avut loc în anul 1869. Muzeul pedagogic deține medalia acestuia. Distribuirea medaliilor s-a făcut în anul următor, în Palatul Universității din București. Este remarcabil faptul că printre elevii care au primit aceste medalii a fost și David Emmanuel, viitorul om de știință. [4]

Societatea „Atheneul român" — fondată în anul 1865 — a pus piatra fundamentală a acestui edificiu monumental din București în 1886. Cu acest prilej s-au bătut medalii de argint și bronz în mărime de 56 mm. Simplu, dar cu grijă este executată de gravorul Fessler medalia Ateneului român — punerea pietrei fundamentale, 1886. Muzeul deține un exemplar în bronz.

Aversul are scris pe două rînduri: „25 IANUARIE 1865", cu inscripția circulară „ATHENEUL ROMAN. BUCURESCI", iar pe revers, de asemenea circular, s-a gravat: „PUNEREA PIETREI fundamentale 26 Octombrie 1886. A PALATULUI ATHENEULUI ROMAN".

Profesorul universitar Gr. G. Tocilescu prin descoperirile sale de la Adamclissi, în Dobrogea, la sfîrșitul sec. al XIX-lea precum și prin scrierile sale istorice, inclusiv prin numeroasele sale manuale școlare de istorie, se făcuse remarcat și apreciat nu numai în cadrul specialiștilor. Astfel, din partea tinerimii universitare în 1896 s-a luat inițiativa de a se bate o medalie, pe avers reprezentînd bustul profesorului, cu inscripția circulară, la două rînduri: „ILVSTRVLVI ȘI IVBITVLVI MAGISTRV GR. G. TOCILESCV, INTEMEIETORVL EPIGRAFIEI ROMANE". Jos scris „TINERIMEA VNIVERSITARA". Pe revers, este redat monumentul de la Adamclissi, avînd sus notat „TROPAEVM TRAJANI", iar dedesubt pe două rînduri: „ADAMCLISSI MDCCCXCVI". S-au bătut medalii în mărime de 50 mm (gravor Telge din Berlin), în aur (oferită profesorului de către discipoli) [5], de argint și de bronz. Muzeul nostru deține un exemplar de bronz.

Interesul față de problemele școlii constituie o caracteristică generală a activității oamenilor de știință și cultură progresiști din țara noastră. Printre aceștia, se poate enumera și Grigore Ștefănescu (1838—1918), profesor de geologie și mineralogie la Universitatea din București, organizator al Muzeului geologic. Este autorul primei hărți geologice a țării, precum și al primului manual de literatură didactică la noi care conține elemente de geologie a României. [6] Cu ocazia jubileului de 40 de ani de profesorat, lui Gr. Ștefănescu i s-a oferit de către elevii și colaboratorii săi, la 18 noiembrie 1904, o frumoasă plachetă reprezentînd pe avers bustul acestuia văzut din față, iar pe o bandă dedesubt scris „GREGORIU ȘTEFANESCU". Reversul plachetei, pe nouă rînduri, conține datele extreme ale celor 40 de ani de profesorat (1864—1904) și mențiunea că i s-a oferit de către elevii și colaboratorii săi cu ocazia celor 4 de-

---

[3] *Idem*, p. 12.

[4] „Buletinul Societății numismatice române", An. III, 1905—1906, București, 1906, p. 36.

[5] „Buletinul Societății numismatice române" An. III, 1905—1906, Buc., 1906, p. 92.

[6] Gr. Ștefănescu, *Cursu elementaru de Geologia*, București, 1890.

cenii de activitate profesorală. Placheta a fost executată la atelierul gravorului Carniol fiul. Exemplarul ce se află la muzeu este din bronz, avînd dimensiunile de 68/50 mm.

Mai puțin cunoscută și foarte rară este medalia jubiliară a Liceului român din Bitolia. Orașul Bitolia (numit și Monastir), din sudul R.S.F. Jugoslavia, a fost un vechi centru cultural aromânesc. În anul 1905, liceul român de aici și-a aniversat 25 de ani de activitate, cu care prilej s-au bătut medalii comemorative din bronz. Aversul medaliei are reprezentată în centru o femeie avînd în partea stîngă doi copii care învață; iar la dreapta gravat „DOCEAD PROGRESUM". Jos este gravat: „1905". Pe revers, la mijloc, legenda: „ÎN AMINTIREA CELOR 25 ANI (1880—1905) DE LA INFIINȚAREA LICEVLVI ROMAN DIN BITOLIA". Lucrată îngrijit și cu mult simț artistic, această realizare aparține lui G. Popescu.

O frumoasă piesă muzeistică este și placheta comemorativă ce prezintă alăturat pe Spiru Haret și David Emmanuel, renumiții noștri matematicieni, profesori la Universitatea din București — primul în repetate rînduri ministru al învățămîntului și cu contribuții de seamă la reorganizarea acestuia, al doilea, prin lucrările și activitatea la catedră, aducînd mari servicii învățămîntului superior. Placheta executată în semn de admirație și recunoștință din partea foștilor elevi, cu ocazia împlinirii a 25 de ani de profesorat (1882—1907) de către cei doi învățați români, prezintă pe revers, în chip metaforic, progresele științei și tehnicii.

Carol Davila (1828—1884), medicul român de origine franceză care în colaborare cu N. Kretzulescu a pus bazele învățămîntului medical din țara noastră, înființînd în 1857 la București Școala națională de medicină și farmacie, este autorul primelor instrucțiuni oficiale pentru apărarea sănătății muncitorilor din fabrici și ateliere, precum și organizatorul primelor arondismente sanitare din țară. Aniversarea a 100 de ani de la nașterea sa, în anul 1928, a prilejuit baterea unei medalii jubiliare, avînd pe avers gravat circular „CENTENARVL DOCTOR CAROL DAVILA". În centru este bustul medicului în profil spre stînga, îmbrăcat în uniformă militară și cu decorațiile pe piept. Reversul medaliei are, sus, gravat: „1828. CENTENARVL DAVILA 1928." În plan central, metaforic, se află statuia reprezentînd medicina care ocrotește bolnavul ce-i cere ajutor. Dedesubt, pe două rînduri este scris: „ȘTIINȚA ȘI VMANITATE, 1870-1877". În dreapta și în stînga statuii, se văd clădirile Facultății de medicină și ale Institutului clinic. Dedesubt, sînt scrise domeniile principale în care și-a adus contribuții renumitul doctor: medicină, farmacie, serviciul militar și civil. Executarea acestei medalii aparține gravorului André Lavrillier, unul dintre cei mai buni medaliști francezi.

Medalistica din anii regimului nostru oferă o serie de piese ilustrative. Muzeul pedagogic deține, de pildă, medalia comemorativă cu prilejul împlinirii a 50 de ani de existență (1895—1945) a Gazetei matematice, revistă cu un rol însemnat în viața științifică de specialitate din țara noastră și în formarea viitorilor matematicieni încă de pe băncile școlii. Aversul medaliei are gravat patru dintre cei mai de seamă colaboratori ai Gazetei matematice: jos — G. Țițeica, matematicianul nostru de renume mondial; în partea stîngă a medaliei, Ion Ionescu (1870—1946), ctitor de bază și redactorul principal al Gazetei matematice, mîndrie a învățămîntului nostru politehnic; sus — A. G. Ioachimescu, alt fondator al revistei, profesor și inginer, iar în dreapta Vasile Cristescu (1869—1929), care în afară de activitatea sa tehnică (inginer, inspector general) și didactică (profesor de matematică la Școala profesională de poștă, telegraf și telefon) a fost de la începutul revistei și pînă în 1929 un susținător de bază al ei[7].

În centrul medaliei, metaforic este gravată flacăra științei răspîndindu-și razele, iar circular sînt gravate: „ENTUZIASM. ARMONIE. MUNCA. SACRIFICII". Reversul medaliei poartă legenda: „50 DE ANI DE LA ÎNFIINȚAREA GAZETEI MATEMATICE". În mijloc, se află o cunună de lauri, iar pe centrul ei „GAZETA MATEMATICA FOAE LUNARĂ DE MATEMATICI ELEMENTARE ȘI SPECIALE, 15.IX.1895, 15.IX.1945".

În anul 1964, cu prilejul împlinirii a 75 de ani de la moartea lui M. Eminescu și I. Creangă, s-a bătut o meda-

[7] George Șt. Andonie, *Istoria matematicii în România*, vol. 1, București, 1965, p. 304.

lie comemorativă avînd pe avers chipurile celor doi scriitori români, în profil spre stînga, iar reversul avînd gravat pe 6 rînduri: „1889—1964 75 DE ANI DE LA MOARTEA LUI M. EMINESCU ȘI I. CREANGĂ".

În activitatea liceelor noastre au devenit tradiționale aniversările jubiliare, publicarea unor anuare, emiterea unor plachete sau medalii comemorative, precum și întîlniri ale foștilor absolvenți.

Muzeul pedagogic deține medalia comemorativă emisă cu ocazia aniversării centenarului Liceului „Mihai Viteazul" din București, instituție școlară cu valoroase tradiții în istoria învățămîntului românesc.

Aversul medaliei reprezintă clădirea actuală, avînd circular gravat „LICEUL MIHAI VITEAZUL BUCUREȘTI. MDCCCLXV", iar pe revers este notat „PENTRU DEZVOLTAREA ȘTIINȚEI ȘI CULTURII. LMV". În mijloc, deasupra unei cununi de lauri, pe două rînduri, stă scris: „CENTENAR 1865—1965", totul sintetizînd lapidar o prodigioasă activitate. Concepția acestei reușite medalii jubiliare aparține actualului director al școlii, profesorul Mihai Costea, care de mai bine de 15 ani conduce Liceul „Mihai Viteazul", iar desenul și execuția sînt opera arhitectului Jiteanu, fost elev al liceului.

La Muzeul pedagogic, alături de celelalte colecții în continuă creștere (manuscrise, material didactic, manuale școlare ș.a.), fondul medaliilor comemorative este menit să completeze aceste materiale, ilustrînd într-un mod sugestiv și original tradițiile progresiste ale școlii românești și ampla dezvoltare a învățămîntului nostru socialist.

Orientări în predarea punctuației la clasele mici

Dacă problemele ridicate de însușirea deprinderilor ortografice sînt legate de predarea foneticii și morfologiei, cele care privesc punctuația sînt strîns legate de studierea sintaxei propoziției și a frazei.

Punctuația se învață, de bună seamă, în primul rînd, în legătură cu citirea corectă și expresivă. Acest obiectiv se realizează prin citirea demonstrativă a învățătorului. Treptat, pe măsură ce elevii își însușesc regulile punctuației, citirea demonstrativă trebuie să fie motivată cu aceste reguli. De asemenea, la dictare, sublinierea prin intonație și pauze a semnelor de punctuație îi ajută pe elevi să înțeleagă bine construcția propoziției sau a frazei și să aplice corect în scriere aceste semne.

Atunci cînd elevul își exprimă în scris, independent gîndurile proprii, nu se mai orientează — în folosirea punctuației — după intonație, ci după sensul și structura propoziției sau frazei prin care își comunică acele gînduri. De aceea, predarea cunoștințelor, a regulilor de punctuație trebuie să se întemeieze pe cunoștințele gramaticale de sintaxă a propoziției și a frazei, pe determinarea înțelesului lor. În felul acesta, elevii își dau seama că semnele de punctuație nu se pun „după ureche", chiar atunci cînd scriu după dictare. Învățătorul va folosi toate mijloacele pentru formarea deprinderilor de punctuație și pentru prevenirea greșelilor de punctuație, cu prilejul oricăror lucrări scrise ale elevilor. Pentru situații necunoscute de elevi, învățătorul arată unde și ce anume semne de punctuație să fie aplicate. În cazurile cunoscute, se atrage atenția elevilor asupra regulii respective (linioara de dialog, semnele citării, despărțirea prin virgulă a părților de propoziție de același fel etc.).

Formarea deprinderilor de punctuație constituie unul dintre obiectivele predării limbii române și trebuie să fie urmărită cu multă atenție în toate cele patru clase.

O dată cu învățarea cititului și scrisului, elevii înțeleg și folosesc propoziția ca unitate de vorbire. Pe parcurs, folosirea propoziției în toate activitățile de citire și de vorbire atrage după sine și folosirea punctului, a semnului întrebării sau a semnului exclamării. Cînd elevii scriu la tablă sau în caiete propoziții corespunzătoare, cînd citesc, ei recunosc semnele de punctuație și into-

3. Spice, munți, păduri și schele
Sînt averea țării mele
(Stema țării — M. Beniuc)

— mai multe subiecte ale aceleiași propoziții, cînd nu sînt legate cu *și* ori *sau*

4. Eu mi-am slujit țara cu armele mele: pana, vioara, bagheta.
(George Enescu)

— mai multe atribute de același fel care lămuresc același substantiv.

5. Clasa noastră s-a umplut
de munți și ape, de sonde,
de spice, de codri și stînci
(Lecția de geografie —
Alexandru Andrițoiu)

— mai multe complemente care răspund la aceeași întrebare și lămuresc același verb.

6. Căprioara se îmbărbătează,
sare în picioare și pornește
spre țancurile de stîncă...
(Căprioara — Emil Gîrleanu)

— două propoziții între care nu se află vorba *și*.

Un elev citește primul exemplu cu intonația și pauza corectă; apoi, urmează întrebările profesorului la care elevii dau răspuns. Întrebările se succed în așa fel, încît profesorul poate cu multă ușurință să formuleze definiția. De exemplu: Ce arată cuvintele codrule, codruțule, drăguțule? (o strigare). Ce semn de punctuație s-a pus după aceste cuvinte care arată o strigare? Deci, cuvîntul care arată o strigare, o chemare se desparte prin virgulă de restul cuvintelor din propoziție. Dacă cuvîntul este la începutul propoziției (exemplu, codrule, codruțule), se pune virgulă și înaintea cuvîntului și după cuvînt, dacă cuvîntul este la sfîrșitul propoziției (exemplu, drăguțule), se pune virgulă înaintea cuvîntului. Cuvintele care arată o chemare, o strigare nu au nici un rol în propoziție, adică nu pot fi nici subiecte, nici atribute, nici complemente.

Elevii repetă definiția. În rubrica din dreapta, elevii scriu în dreptul exemplului: — cuvinte care arată o strigare, o chemare.

2. Se citește al doilea exemplu. Se explică folosirea virgulei. Deci și cuvintele care arată un îndemn se despart prin virgulă de restul cuvintelor din propoziție. Se completează tabelul cu regula care reiese din exemplele analizate: virgula desparte de restul cuvintelor din propoziție cuvintele care arată o strigare, o chemare, un îndemn.

3. Un elev citește exemplul al treilea și subliniază subiectele. Din analiză se trage concluzia că atunci cînd în propoziție sînt mai multe subiecte, ele se despart prin virgulă, dacă nu se leagă prin cuvîntul de legătură „și" (cum se întîmplă cu ultimile două subiecte). Deci, cînd cuvintele de același fel ale unei propoziții sînt legate prin *și* nu se pune virgulă. Se completează tabelul. Un elev repetă concluzia.

4. După același procedeu se analizează și exemplul al patrulea. Concluzia: cînd propoziția are mai multe atribute exprimate prin aceeași parte de vorbire și care lămuresc același substantiv, ele se despart prin virgulă dacă nu sînt legate prin *și* ori *sau*. Se completează tabelul.

5. Se citește, se explică folosirea virgulei atunci cînd complementele se leagă prin cuvîntul de legătură *și* ori *sau*.

Apoi, se pun întrebări clasei: cînd se mai folosește virgula într-o propoziție? (punem virgula între subiect, atri-

bute, complemente atunci cînd nu sînt legate prin cuvîntul de legătură *şi).* Deci, virgula desparte părţi de propoziţie de acelaşi fel cînd acestea nu sînt legate prin cuvîntul *şi* ori *sau.*

6. Se citeşte exemplul al şaselea. Se desparte fraza în propoziţii. Se explică folosirea virgulei şi a cuvîntului de legătură *şi.* Se trage concluzia că virgula desparte, în frază, două propoziţii cînd acestea nu sînt legate prin cuvîntul *şi* ori *sau.*

V. *Fixarea cunoştinţelor*

Se repetă fiecare caz cînd se foloseşte virgula şi cînd nu se foloseşte (între subiect şi predicat). Elevii dau exemple de propoziţii orale pentru fiecare regulă.

Elevii sintetizează totul, orientaţi de întrebările învăţătorului. Se analizează un text din punct de vedere al situaţiilor gramaticale în care a fost folosită virgula.

VI. *Temă pentru acasă*

Se indică să se copieze fragmentul arătat dintr-un text din manual şi să se explice oral folosirea şi nefolosirea virgulei.

Clasa a IV-a

Subiectul lecţiei: virgula.

Tipul lecţiei: lecţie de formare a priceperilor şi a deprinderilor.

Scopul lecţiei: consolidarea cunoştinţelor transmise în lecţia anterioară despre folosirea virgulei în propoziţie şi în frază. Dezvoltarea deprinderilor de a folosi în mod conştient virgula.

Metode şi procedee: conversaţia, analiza gramaticală, exerciţiul.

Desfăşurarea lecţiei

I. Organizarea clasei.

Se asigură condiţiile necesare pentru o cît mai bună desfăşurare a lecţiei de gramatică.

II. *Controlul temei date acasă.*

Se controlează modul cum a fost efectuată tema dată pentru acasă: textul a fost următorul:

„Am făcut multe construcţii noi: magazii, atelier de fierărie, grajduri, saivane pentru oi. Avem o stupărie mare, o crescătorie de porci şi una de păsări, mai multe livezi de pomi şi o podgorie întinsă.

De curînd s-a inaugurat căminul cultural şi dispensarul.

Hai băieţi, să vizităm căminul cultural!"

Se cere elevilor să motiveze folosirea virgulei.

Se verifică dacă elevii cunosc cazurile cînd se foloseşte virgula în scris. În *propoziţie:*

Pentru a despărţi părţi de propoziţie de acelaşi fel cînd nu sînt legate prin *şi* ori *sau.*

Pentru a despărţi de restul propoziţiei substantivele care arată o strigare sau o chemare.

Pentru a despărţi de restul propoziţiei anumite cuvinte care arată un îndemn.

În *frază:*

Pentru a despărţi propoziţiile cînd între ele nu se află cuvîntul *şi* ori *sau.*

III. *Anunţarea subiectului şi a scopului lecţiei:*

— În lecţia de astăzi vom face o dictare în care va trebui să aplicaţi regulile cunoscute de folosire a virgulei în propoziţie şi în frază.

IV. *Efectuarea activităţii practic-aplicative*

Se dictează elevilor textul următor:

— „Boierule, dă-mi şi mie cîteva pogoane în dijmă!

— Îţi dau, îţi dau... mi-au spus.

Eu aram, semănam, prăşeam, treieram şi-i căram celui bogat roadele în hambar ori la gară. Munceam cu nevasta şi

nează ca atare, iar cînd vorbesc, intonează conform semnului de punctuație corespunzător.

1. METODE ȘI PROCEDEE FOLOSITE ÎN PREDAREA PUNCTUAȚIEI

În general, metodele și procedeele de predare a punctuației nu se deosebesc de acelea ale predării ortografiei. Copierea simplă sau complicată cu o sarcină gramaticală, dictarea cu sau fără explicații prealabile, autodictarea și dictarea liberă se folosesc cu succes și pentru consolidarea regulilor de punctuație, precum și pentru dezvoltarea unor deprinderi corespunzătoare.

Este necesar însă să avem în vedere ca textul ales pentru copiere sau dictare să îndeplinească anumite condiții, în primul rînd, o anume densitate a faptului de limbă de care este legată întrebuințarea semnului de punctuație, care se comunică sau pe care îl consolidăm. Tot atît de fructuoasă este întrebuințarea analizei gramaticale (sintactice) vizînd explicarea gramaticală și recunoașterea situațiilor în care apare folosit un semn de punctuație sau altul. În acest sens, trebuie să subliniem faptul că toate semnele de punctuație se bazează la clasele I-IV pe cunoștințe teoretice deja însușite de elevi. Uneori, explicația unei reguli de punctuație nu derivă din definițiile ori din regulile gramaticale, din care cauză regulile de punctuație sînt incomplete, asemenea definițiilor de lucru din domeniul morfologiei sau sintaxei. De exemplu, regula folosirii virgulei, învățată la clasa a III-a, se referă nu numai la despărțirea părților de propoziție de același fel, nelegate prin cuvîntul *și*, ci și la despărțirea de restul propoziției a substantivului care arată o strigare. Alte reguli (de exemplu, folosirea virgulei în cazul apoziției dezvoltate) nu apar de loc. De aceea, se întîmplă, uneori ca analiza gramaticală la nivelul claselor mici să nu poată descoperi motivul real al folosirii unui semn de punctuație, aceasta fiind explicată empiric și situațional, ca și unele ortograme care, prin natura lor lingvistică, depășesc nivelul cunoștințelor gramaticale din clasele respective.

Pentru consolidarea regulilor de punctuație, în afara exercițiilor amintite, se mai poate recurge și la altfel de exerciții, ca:

— alcătuirea și scrierea de propoziții pe baza intuirii unui tablou sau a unei ilustrații;

— completarea unui text din care lipsește punctuația;

— reconstituirea unei propoziții din cuvinte așezate întîmplător;

— formularea întrebărilor care se potrivesc la răspunsuri date;

— citirea selectivă și apoi scrierea propozițiilor interogative sau exclamative dintr-un text etc.

2. SISTEMUL DE LECȚII FOLOSIT ÎN PREDAREA PUNCTUAȚIEI

După cum s-a văzut, unele cunoștințe de punctuație se comunică elevilor în directă legătură cu anumite noțiuni de sintaxă, *ca o consecință a aplicării acestora* în practica scrierii corecte.

În acest sens, ca și în cazul ortografiei, regulile de punctuație se comunică și se consolidează în cadrul diverselor tipuri de lecții de gramatică. Cu toate acestea, sînt situații și la clasele mici cînd întrebuințării unui semn de punctuație i se pot consacra lecții speciale, eventual un sistem de lecții. De exemplu, o bună parte din cazurile care impun (sau care interzic) folosirea virgulei se predau în directă legătură cu diverse capitole de sintaxă. În cadrul lecțiilor despre subiect și predicat, se atrage atenția elevilor asupra strînsei legături dintre aceste două părți de propozi-

ţie şi se precizează că ele nu se despart niciodată prin virgulă. De asemenea, la predarea atributului exprimat printr-un adjectiv sau printr-un substantiv în genitiv (caietele curate; plaiurile ţării etc.), precum şi la predarea complementului care răspunde la întrebările: pe cine? ce? sau cui? (am văzut pe fratele tău; am citit o carte; am dat elevului o notă bună) se arată şi se formulează regula că nu se separă prin virgulă de substantivele sau verbele pe care le determină. Cu toate acestea, nu este exclusă posibilitatea unui întreg sistem de lecţii care să elucideze regulile de întrebuinţare a virgulei. Prezentăm în continuare un grup de trei lecţii despre virgulă: a) de comunicare, b) de formare a priceperilor şi a deprinderilor, c) de control şi apreciere, utilizabile la clasa a IV-a, şi un plan de lecţie de repetare la clasa I.

Clasa a IV-a:

Subiectul lecţiei: virgula.

Tipul lecţiei: lecţie de comunicare a cunoştinţelor noi.

Scopul lecţiei: să comunice elevilor cunoştinţele necesare pentru folosirea virgulei în anumite situaţii morfologice şi sintactice; să motiveze folosirea virgulei pe baza cunoştinţelor de gramatică; să-i deprindă pe elevi cu utilizarea corectă a virgulei.

Metode: conversaţia, analiza gramaticală, exerciţiul.

Desfăşurarea lecţiei

I. *Organizarea clasei.*

Elevii se pregătesc cu tot ce este necesar pentru lecţie: carte, caiet, maculator, creion, gumă, linie. La tablă va fi cretă şi burete.

II. *Verificarea cunoştinţelor.* (Punctul)

1. Se controlează dacă toţi elevii au efectuat tema şi modul cum au efectuat-o. Un elev citeşte şi explică de ce s-a pus punct.

2. Se verifică cunoştinţele teoretice despre punct. Elevii formulează exemple orale pentru fiecare caz şi motivează utilizarea punctului.

3. Se pune întrebarea: Ce semne de punctuaţie mai cunoaşteţi? Elevii spun semnele cunoscute. Ce marchează virgula în vorbire? (o pauză mai mică decît punctul).

III. *Anunţarea subiectului şi a scopului lecţiei*

Se arată că în lecţia de azi vom învăţa cînd trebuie să punem virgula în propoziţie şi frază, pentru a scrie şi citi corect şi pentru a alcătui propoziţii corecte.

IV. *Comunicarea cunoştinţelor*

Se scriu exemplele pe tablă, iar elevii le scriu pe maculatoare. Aceste exemple, împreună cu explicaţiile ulterioare alcătuiesc un tabel pe baza căruia elevii vor putea formula regula utilizării virgulei.

Virgula

Exemple

1. Codrule, codruţule,
Ce mai faci, drăguţule?
(Revedere — M. Eminescu).

Se despart prin virgulă
— cuvinte care arată o strigare, o chemare.

2. Hai, care vine întîi să-i aşez podoaba?
(Desculţ — Z. Stancu)

— cuvinte care arată un îndemn.

„Mama și Viorel privesc pe fereastră. Viorel spune ce frumos e afară, mama întreabă vrei să te dai cu sania Viorel pleacă bucuros".

Un copil citește ce este scris pe tablă. Se pune întrebarea: Ați înțeles ușor acest text? (nu) De ce? (lipsesc semnele de punctuație). Se discută cu elevii textul și se stabilește ce semne trebuie puse.

Se modifică textul, cu dialog, literă mare etc... Se citește din nou textul. Acum se înțelege? (da) De ce? (pentru că am pus semnele de punctuație).

IV. *Concluzii*

Se precizează care a fost subiectul și scopul lecției, cînd se folosesc semnele de punctuație (aceasta se face prin întrebări). Se insistă asupra regulilor. Se apreciază apoi răspunsurile și activitatea elevilor.

V. *Tema pentru acasă.*

Se dă de transcris textul ultimului exercițiu.

În legătură cu exemplele de planuri de lecții din sistemul amintit, trebuie să menționăm faptul că ele trebuie să fie considerate numai ca orientări în legătură cu modul cum se pot organiza asemenea lecții, în funcție de condițiile concrete ale clasei (nivelul de pregătire al elevilor, calitatea deprinderilor de punctuație formate etc.).

Există evident și numeroase alte posibilități de realizare a unor asemenea activități didactice. Ceea ce apare însă ca necesar în organizarea unor astfel de lecții este, în primul rînd, pregătirea lor cu toată seriozitatea, în sensul de a nu se subestima tema lecțiilor respective. În consecință, trebuie stabilite cu precizie cunoștințele teoretice la care să se facă apel și care constituie baza formării deprinderilor de punctuație. Aceste cunoștințe călăuzind procesul formării deprinderilor, trebuie să constituie motivări în practica utilizării respectivelor semne de punctuație.

Este indicat, de asemenea, să se dea o atenție deosebită alegerii exemplelor propuse de învățători. Aceștia trebuie să se gîndească în prealabil și asupra celor mai eficiente metode și procedee de natură se activeze gîndirea elevilor și să facă posibilă aplicarea cunoștințelor teoretice în practica folosirii semnelor de punctuație.

O grijă deosebită va fi acordată și alegerii temelor pentru acasă, astfel ca acestea să facă posibilă exersarea în continuare a activităților inițiale desfășurate în clasă, în vederea însușirii deprinderilor respective și a consolidării cunoștințelor teoretice de bază.

Prof. dr. docent ION BERCA

Locul și rolul cunoștințelor de geometrie în programa experimentală pentru clasele I—III

Rezultatele obținute de mulți elevi ai școlii generale în studierea geometriei arată că aceasta este o disciplină greu accesibilă pentru ei. Sînt situații cînd elevii știu să demonstreze corect o teoremă, dar rezolvă cu greu o problemă de geometrie în care ar trebui să facă apel la teorema cunoscută, deoarece ei n-au reușit să se deprindă cu extragerea acelor elemente ale unei figuri între care există o anumită legătură ce face apel la teorema respectivă.

Aceasta, în primul rînd, pentru faptul că între volumul de cunoştinţe de aritmetică şi cele de geometrie nu există un raport echitabil, care să contribuie la o mai bună înţelegere a cunoştinţelor de matematică de către elevi, începînd din clasele I—IV.

Pe de altă parte, în raport cu celelalte discipline matematice, geometria a făcut progrese, s-a dezvoltat în mai multe direcţii şi totuşi în şcoală se învaţă tot geometria lui Euclid, veche de 2000 de ani. Din păcate, cu toate *străduinţile psihologilor din lumea întreagă*, nici teoria învăţării nu este pusă la punct. Metodele de instruire rămîn, mai mult sau mai puţin, cele clasice. S-a arătat că între figurile geometrice şi noţiunile geometrice există deosebire. Figurile geometrice constituie obiectul de cercetare al geometriei, reprezintă reflectarea unei proprietăţi spaţiale şi nu imaginea unui obiect schematizat. Proprietatea constă deci din îmbinarea unor însuşiri esenţiale, suficiente pentru a deosebi figura respectivă de oricare altele.

Pentru elevi este necesar să opereze cu figuri geometrice după ce, pe cale experimentală, au făcut cunoştinţă cu o serie de atribuţii ale figurii folosite.[1] Însuşirea geometriei se poate începe foarte devreme în spiritul matematicilor moderne, fără a forţa în mod dăunător lucrurile, jalonînd, pas cu pas, experienţa matematică a copilului cu generalizări adecvate pînă la degajarea structurilor de ansamblu[2].

Introducînd elemente de geometrie în programa experimentală pentru clasele I—III, am urmărit ca, pe de o parte, copilul să-şi îmbogăţească experienţa sa cu privire la formele spaţiale, să cunoască anumite adevăruri folosite destul de des în practică, iar pe de altă parte, figura geometrică — considerată ca imagine — să constituie un suport *real în rezolvarea unor probleme practice*, în verificarea unor proprietăţi ale operaţiilor cu numere, în consolidarea deprinderilor de calcul.

Dacă în clasa I raportul dintre volumul cunoştinţelor de geometrie şi cele de aritmetică a fost de la 1 la 7, în clasa a doua acesta a devenit 2 la 7, iar în clasa a treia a mers pînă la 3 la 7. Aceasta înseamnă că elevilor le sînt date din ce în ce mai multe cunoştinţe de geometrie, însă împletite cu cunoştinţele de aritmetică şi cu cele de algebră.

În ceea ce priveşte contribuţia geometriei la însuşirea de către elevi a cunoştinţelor de aritmetică şi algebră ar fi foarte multe de spus. De altfel, trebuie să arătăm că n-am introdus în programa de matematică un volum atît de bogat de cunoştinţe de geometrie numai de dragul cunoştinţelor de geometrie sau ca un scop în sine. Ţinînd seama de faptul că pentru consolidarea tehnicii de calcul este necesar un timp îndelungat şi, pe de altă parte, o varietate de situaţii aplicative, am socotit că varietatea situaţiilor nu se poate obţine, dacă nu depăşim cadrul aritmeticii şi *dacă nu reuşim să prezentăm cunoştinţele* din diferite discipline matematice ca un tot unitar.

Introducînd elemente de geometrie în clasele I—III, situaţiile problematice în care este pus elevul să acţioneze sînt mult mai numeroase, mai variate şi pline de conţinut. Făcînd apel la figuri geometrice şi folosind o anumită pro-

---

[1] *Dialectica metodelor în cercetarea ştiinţifică*, vol. I, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 53.

[2] E. Fischbein, *Concept şi imagine în formarea gîndirii matematice*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965, p. 145.

copiii de ne speteam și eram tot desculți și tot fără mălai" etc. De la elevi trebuie obținute următoarele motivări:

1. S-a pus virgula după cuvîntul „Boierule" pentru a despărți de restul propoziției cuvîntul care arată o chemare.

2. S-a pus virgula pentru a despărți propozițiile din frază.

3. După cuvîntul treieram nu s-a pus virgulă, pentru că urmează vorba *și*, iar după cuvîntul hambar este cuvîntul *ori* care are înțeles de *sau*.

4. În ultima frază nu s-au despărțit propozițiile prin virgulă, între ele existînd cuvîntul *și*, iar între cuvintele: nevastă, copiii — care sînt părți de propoziție de același fel (complemente) — nu s-a pus virgulă, ele fiind legate prin vorba *și*.

V. *Analiza rezultatelor — Concluzii*

Se relevă calitatea cunoștințelor elevilor despre folosirea virgulei și modul aplicării lor în practică. Se apreciază activitatea elevilor.

VI. Temă pentru acasă

Se propune ca temă exercițiul prin care se cere elevilor să dea în scris cîte un exemplu pentru fiecare caz de folosire a virgulei. Se atrage atenția elevilor că vor trebui să motiveze oral unde și de ce au pus virgula și de ce în unele cazuri n-au folosit-o.

Clasa a IV-a

Subiectul lecției: virgula.

Tipul lecției: lecție de control și de apreciere.

Scopul lecției: verificarea măsurii în care elevii și-au însușit regulile de întrebuințare a virgulei; verificarea deprinderilor de întrebuințare corectă a virgulei; dezvoltarea capacității de a analiza logic modul de exprimare personală în scris sau modul de exprimare a altcuiva.

Metode și procedee: conversația, analiza gramaticală.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei*

Se asigură pregătirea elevilor pentru scris.

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției:*

— Vom face o lecție cu scopul de a verifica dacă ați înțeles cînd și de ce se folosește virgula.

III. *Verificarea cunoștințelor*

Se cere elevilor să copieze următorul fragment, în jumătatea din stînga a paginii caietului, lăsînd loc în jumătatea din dreapta a paginii, pentru a motiva pe baza regulii de folosire a virgulei (după modelul de mai jos):

Textul	*Regulile folosirii virgulei*
. . . . .	. . . . .
. . . . .	. . . . .

„De ce faceți aceasta, domnule maior? Dumneavoastră sînteți ofițer și eu sergent...

Nu-i așa, dragul meu, răspunse maiorul! Atît eu cît și ceilalți care sîntem mai ușor răniți la umăr, la cap, la mînă sîntem cu toții niște bravi.

Tu însă ai apărat drapelul, ai rămas fără amîndouă picioarele, ai căzut dar tot nu te-ai dat învins... Tu ești mai mult decît un brav, tu ești un erou și în fața eroilor țării trebuie să ne plecăm toți cu respect".

În cazul cînd textul propus nu cuprinde toate cazurile folosirii virgulei, învățătorul va da în completare un exemplu în plus pentru recunoașterea

situației speciale a aplicării regulii de punctuație respective.

După efectuarea temei, se cere, pe rînd, unor elevi să citească cîte o propoziție sau frază în textul copiat și să arate regula pe baza căreia se explică folosirea virgulei. Ceilalți elevi își confruntă propria lucrare și fac eventuale corecturi.

IV. Concluzii

Se apreciază nivelul pe care l-au demonstrat lucrările scrise ale elevilor. Se relevă regulile care n-au fost respectate de unii elevi și se dau sarcini în vederea însușirii lor.

V. *Tema pentru acasă*

Se dă elevilor tema să găsească în manualul de citire un text similar de cca. 10 rînduri și să se pregătească pentru a motiva oral (pe bază de reguli) folosirea virgulei.

Clasa I.

Subiectul lecției: litera mare, punctul, semnul întrebării și semnul exclamării în scrierea propoziției.

Tipul lecției: de repetare.

Scopul lecției: consolidarea regulilor de punctuație și de ortografie legate de scrierea propoziției; dezvoltarea deprinderii de a folosi corect semnele de punctuație învățate de elevi și litera mare la începutul primului cuvînt al propoziției.

Metode și procedee: conversația și exercițiul.

Material didactic: cartonașe cu semnele de punctuație.

Desfășurarea lecției

I. *Organizarea clasei:*

Elevii scot caietele, creioanele, cartea.

II. *Anunțarea subiectului și a scopului lecției:*

Azi vom repeta cunoștințele despre punctuația propoziției, pentru a învăța mai bine cînd să folosim punctul, semnul întrebării, exclamării, litera mare și linioara de dialog.

III. *Repetarea cunoștințelor*

1. Se fac cîteva discuții în legătură cu iarna, apoi se spune propoziția: „Mircea pleacă la săniuș", după care se întreabă: Ce-am spus cu copii? (o propoziție). Dacă am vrea s-o scriem ce semn am pune la sfîrșit? (punct). Se afișează pe tablă cartonașul cu punctul. Cu ce fel de literă vom începe propoziția? (cu literă mare). Se scrie această propoziție la tablă.

Se spune copiilor: Copii, Mircea a trecut pe la Ionel și i-a spus „Tu mergi la săniuș"? Ce a spus Mircea lui Ionel? (Tu mergi la săniuș?). Dacă am vrea să scriem această propoziție ce semn am pune la sfîrșit? De ce? (Ca să vedem că Mircea a întrebat pe Ionel). Se afișează pe tablă semnul întrebării, desenat. Învățătorul scrie pe tablă propoziția.

Se spune în continuare elevilor: În acest timp, afară ningea. Ionel i-a spus lui Mircea: „Ce frumos e afară"! Ce a simțit Ionel cînd a spus această propoziție? (o bucurie). Dacă am vrea să scriem această propoziție ce semn am pune la sfîrșitul ei ca să arătăm că Ionel s-a bucurat, s-a mirat? (semnul exclamării). Se afișează pe tablă semnul exclamării. Se scrie propoziția.

Apoi se pun întrebările: Ale cui sînt cuvintele din propoziția: „Tu mergi la săniuș"? (ale lui Mircea). Dar în propoziția: „Ce frumos e afară!" (ale lui Ionel). Cum le scriem pe caiete? (printr-o linioară culcată, înainte de a scrie propoziția). Se afișează cartonașul cu linioara de dialog și se pun liniuțele înainte de propoziție.

2. Li se arată următorul text scris mai înainte pe tablă:

aspecte (psiho-pedagogice și tehnico- științifice) care pledează pentru introducerea unor elemente de geometrie încă din primele clase ale școlii generale.

Necesitatea introducerii unor cunoștințe de geometrie în programa claselor I—IV a dovedit-o de altfel, pe parcurs, întreaga exeperiență a școlii noastre, încă de la primele ei începuturi.

Programa de învățămînt arată cu precizie că „scopul predării aritmeticii în clasele I—IV este de a înarma pe elevi cu cunoștințe temeinice în legătură cu noțiunile elementare de aritmetică și geometrie intuitivă"... A interpreta acest scop limitat numai la înarmarea cu cunoștințe în legătură cu noțiunile elementare de geometrie intuitivă, oricît de „temeinice" ar fi ele, ni se pare că am rămîne, de la bun început, la o înțelegere îngustă față de cerințele de cunoaștere pe care știința și tehnica nouă, viața le impun școlii, chiar de la primele clase. De aceea, socotim că în stabilirea conținutului și a structurii didactico-metodice a părții de geometrie din aritmetica pentru clasele I—III trebuie să se țină seama în primul rînd de problemele pe care le ridică azi predarea geometriei în școala generală. Aceste probleme le menționăm pe scurt după cum urmează :

1. Din cauză că la clasele I—IV programa prevede noțiuni elementare, simple, de geometrie intuitivă, iar manualele prezintă și ele tot de o măsură de simple aceste noțiuni, în munca multor cadre didactice predomină procedeele simpliste, neconcrete, șablonizate în predarea acestor cunoștințe. Așa se explică faptul că întîlnim frecvent la elevi o însușire limitată, redusă, eronată, a unor definiții, noțiuni : linia dreaptă este urma trasată cu rigla ; unghiul este un desen ; dreptele perpendiculare sînt una orizontală și una verticală ; dreptunghiul are baza mai lungă și înălțimea mai scurtă ; triunghiul are baza orizontală ; trapezul are baza mare jos etc.

Asemenea definiții simpliste, incomplete, date uneori în clasele I—IV la geometrie, au consecințe negative pentru însușirea geometriei în clasele următoare. Elevii cu un asemenea orizont limitat de reprezentări nu vor putea distinge elementele de geometrie în varietatea bogată a pozițiilor pe care ele le pot avea în plan, în spațiu. Imaginația elevilor, care joacă un rol atît de important în învățarea geometriei, n-a fost antrenată, dezvoltată, disciplinată în acest sens. Totodată, acești elevi vor întîmpina greutăți în construirea figurilor geometrice în diferite poziții și ca atare în folosirea instrumentelor în aceste construcții și în rezolvarea aplicativă, practică, a problemelor de geometrie. Studiul noțiunilor de geometrie trebuie de la început să fie cît mai corect, mai bogat, mai eficient, fiindcă numai în acest mod el va contribui la dezvoltarea spiritului de cercetare de analiză, la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevului.

2. Pentru a orienta studiul noțiunilor de geometrie pe un făgaș bun, trebuie realizate, atît în conținut, cît și în metodica predării geometriei (și aceasta încă din clasele I—III) unele îmbunătățiri :

a. Este vorba, în primul rînd, de folosirea termenilor, a denumirilor, a definițiilor, în mod cît mai corespunzător conținutului instructiv-științific și totodată de adaptarea unor termeni la acest conținut (bază și înălțime etc.).

b. În procesul desfășurării fiecărei lecții, se impune să se pună accentul pe realizarea concretului real, pe conținutul său. Din acest punct de vedere, concretul nu se confundă cu intuitivul. O informare poate să fie intuitivă, fără a fi concretă. Concret este ceea ce se asociază trăirilor, încrustărilor în memo-

rie, gîndirii, care abordează prezentul sub unghiul experienței, al simțirii, al raționamentului. Intuiția sensorială rămîne la periferia conștiinței, dacă informarea nu atinge coardele sensibilității profunde, dacă imaginile actuale nu evocă imaginile vechi, dacă nu pun în mișcare valul amintirilor din trecut, dacă nu fac să vibreze imaginația[4]. Imaginația creatoare, inventivă, este fără îndoială o pîrghie de seamă în dezvoltarea raționamentului deductiv prin geometrie. Dar această imaginație are un caracter subiectiv. Ea este legată de personalitatea fiecărui elev, iar matematica — în concepția modernă — trebuie să dezvolte tocmai această imaginație.

Pentru ca învățămîntul matematicii să se integreze pe deplin în această concepție modernă, informarea matematică trebuie să urmeze o succesiune gradată. Din acest punct de vedere, considerăm necesar: 1) la copii să se dezvolte, ca bază, experiența lor de viață; 2) această experiență de viață să fie exprimată în reprezentări geometrice care să fie traduse în forme aplicabile la toate cazurile similare. Deci, în procesul de învățare a geometriei la clasele mici se impun anumite cerințe de ordin metodic care, în ultimă instanță, să ducă: la forme de activitate ce provoacă și stimulează observarea directă; la manipularea de către elevi a obiectelor cu forme geometrice și la dispunerea lor în diferite combinații unele față de altele; la compararea, măsurarea și așezarea obiectelor într-o anumită succesiune; la desenarea formelor și a părților obiectelor, ținînd seama de raportul de mărime dintre dimensiunile lor; la exerciții de calcul pe baza datelor ce exprimă anumite elemente ale obiectelor și raportul dintre acestea; la rezolvarea de probleme cu referire la elementele și proprietățile diferitelor forme și figuri geometrice; la exersarea progresivă, gradată, la exigența în utilizarea diferitelor instrumente (riglă, echere, compas, raportor etc.).

În felul acesta, elevul va fi antrenat să observe și să cerceteze direct fenomenul, să scoată în relief, să abstragă și să rețină structura esențială comună, ceea ce va face ca învățarea matematicii de către elevii de vîrstă școlară mică să se desfășoare ca un joc, după niște reguli clare, precise, despre care ei au toată convingerea că de respectarea lor depinde succesul efortului, activității desfășurate.

Z. P. Dienes, în lucrarea sa *Matematica modernă și învățămîntul primar*, cînd expune teoria însușirii matematicii de către elevul de vîrstă școlară mică, insistă asupra faptului că azi se conturează două metode în învățarea acestui obiect și anume: metoda școlii tradiționale, adică învățarea artificială, care impune copilului în mod forțat experiența profesorului și metoda învățării naturale, adică explorarea personală a copilului[5].

Învățămîntul este dictat deci de interesul copilului, nu de interesul contemplativ, acela de a primi de-a gata, ci de interesul legat de acțiune, manifestat prin acțiune, crescut în cadrul desfășurării acțiunii lui proprii. J. Piaget arată că desenul este un adjuvant ce nu trebuie neglijat, dar el este insuficient; ceea ce nu trebuie nesocotit este acțiunea. Piaget se ridică împotriva celor care pun numai un accent parțial pe acțiunile copilului (distribuind rolul preponderent structurilor perceptive) și el ne face să înțelegem că noțiunile se

[4] *Metodologia calculului* „La nouvelle pédagogique" nr. 1/1965, Bruxelles.

[5] *A învăța matematica*, „L'éducation nationale" nr. 31/1965, Paris.

prietate, elevul este ajutat astfel să reţină cu mai multă uşurinţă atît proprietatea de care face uz în rezolvarea problemei, cît şi faptul că indiferent de calea urmată rezultatul trebuie să fie acelaşi (este vorba de rezultatul numeric ca răspuns la problema pusă).

Cunoştinţele de geometrie — este adevărat că numai unele dintre ele — sînt folosite ca suport în realizarea unor concepte aritmetice. Este foarte simplu şi uşor ca, pornind de la existenţa unui segment de dreaptă şi de la posibilitatea construirii unui mare număr de segmente egale cu segmentul considerat, să se treacă la conceptul de unitate fracţionară şi apoi la cel de număr fracţionar. Cînd se vorbeşte, de pildă, de unitatea fracţionară $\frac{1}{3}$, se subînţelege că este vorba de un anumit întreg împărţit în trei părţi egale. Dacă se trece la operaţia de adunare sau de scădere, acestea au sens numai dacă se consideră unităţi fracţionare care provin din întregi egali. Altfel, s-ar putea întîmpla să se ajungă la aberaţia matematică ca o doime să fie mai mică decît o treime sau decît o pătrime. Concluzia la care se ajunge este aceea că geometria — cu volumul de noţiuni pe care îl va cuprinde — constituie un mijloc eficace în însuşirea cunoştinţelor de aritmetică şi de algebră (iar mai tîrziu a cunoştinţelor de trigonometrie), în consolidarea deprinderilor de calcul. În acelaşi timp, vocabularul elevilor se îmbogăţeşte cu noi termeni al căror înţeles se conturează din ce în ce mai mult, pînă cînd ei exprimă conţinutul noţiunilor geometrice, al conceptelor geometrice etc.

Pornind de la dublul scop urmărit de programa experimentală de matematică, putem constata că, alături de celelalte discipline matematice, geometria contribuie din plin la dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevului şi la formarea unor trăsături de caracter. Se spune că noi gîndim logic cu concepte înlănţuite în judecăţi şi raţionamente. Însă, în etapa de căutare a soluţiei unei probleme sau a demonstraţiei unei teoreme, se face apel la concret, la figuri geometrice, fără ca prin aceasta să fie compromis raţionamentul în procesul logic al rezolvării sau demonstrării. Este semnificativ faptul că „diferite figuri şi elemente îşi *schimbă semnificaţia, îşi schimbă rolul în funcţie de etapele rezolvării* sau îndeplinesc simultan mai multe roluri [23]

Elevul face cunoştinţă cu noţiunea de patrulater (convex), construieşte figura corespunzătoare şi, la un moment dat, făcînd apel la poziţia a două drepte, poate să construiască un patrulater în care două laturi — segmente să aparţină la două drepte paralele. Patrulaterul prezintă o particularitate: are laturile paralele. Particularitatea constă în aceea că deşi ne referim la drepte, totuşi, considerăm segmentele ca fiind paralele. Dacă şi celelalte două laturi au şi ele aceeaşi poziţie — adică sînt tot paralele — patrulaterul, respectînd aceste condiţii, devine mult mai interesant, deoarece el ilustrează unele răspunsuri la întrebările legitime pe care şi le poate pune elevul cu privire la laturile patrulaterului, dar, de data aceasta, din punctul de vedere al mărimii acestora. Raţionamentul se face privind două segmente. Într-o primă etapă (clasele I—III), elevul contemplă figura, răspunde unei curiozităţi, măsurînd laturile şi constatînd într-adevăr egalitatea lor. Tot în această etapă, el mai face cunoştinţă cu un nou adevăr

[3] E. Fischbein, *Concept şi imagine în formarea gîndirii matematice*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1965, p. 165.

care arată că diagonalele se taie în părți egale *.

Construind figuri cu proprietățile arătate mai sus (paralelograme), astfel încît laturile consecutive să difere foarte puțin între ele, se poate obține *rombul*. El este tot un paralelogram, dar care are următoarea proprietate: *toate laturile egale*. Definiția rombului este scoasă în evidență imediat ce figura a fost construită — *paralelogramul cu toate laturile sale egale*. În mod analog, construind paralelograme în care două unghiuri consecutive diferă foarte puțin între ele, se ajunge la paralelograme cu toate unghiurile egale (unghiuri drepte), termenul consacrat pentru aceste noi paralelograme fiind acela de dreptunghi: *paralelogramul cu unghiuri drepte*. După ce s-a ajuns la cazuri particulare în construirea unui paralelogram (fie paralelogram cu laturile egale, fie paralelogram cu unghiurile egale), este normal ca elevul să-și pună întrebarea dacă la aceste noi figuri geometrice nu apar și alte proprietăți cu privire la diagonale. Curiozitatea elevului face ca procesul de investigație să fie dezvoltat mai departe. O dată construit un exemplar dintr-o multitudine, acesta să fie cercetat amănunțit și să se descopere că, într-adevăr, exemplarul folosit are și alte însușiri. Dacă este dreptunghi, diagonalele sale sînt egale, dacă este romb, diagonalele sale sînt reciproc perpendiculare etc. Aceste proprietăți se verifică pe un exemplar sau pe mai multe, dar, în orice caz, pe un număr finit de exemplare. Verificarea presupune o activitate practică, urmare a unei contemplări. Dar dacă s-ar putea construi un singur dreptunghi sau un singur romb care să nu mai aibă însușirile semnalate? Acest „dacă" obligă elevul să renunțe la activitatea practică, la atitudinea de contemplare a exemplarului construit, mai mult sau mai puțin exact, și să facă apel la definițiile, la teoremele cunoscute. Gîndirea sa lucrează tot pe baza unor figuri geometrice, dar conceptele de segment, unghi, diagonală dau posibilitatea înlănțuirii lor într-un șir de raționamente. Admițînd drept valabile o serie de proprietăți pentru elementele unei figuri, acestea pun în evidență altele. Gîndirea elevului, dezvoltîndu-se treptat, începe să analizeze situațiile ivite. Adevărurile obținute pe cale empirică sînt filtrate pe baza raționamentului deductiv, sînt confruntate și apare necesitatea de a verifica pe cale de raționament ceea ce sugerează realitatea oglindită într-o imagine numită acum *figură geometrică*, ale cărei proprietăți nu se mai constată pe calea simțurilor, prin contemplare. Geometria devine un sistem logic de cunoștințe care obligă și ajută în același timp gîndirea să pătrundă în esența lucrurilor, să descopere noul. Noul este mai întîi bănuit prin ceea ce ne poate oferi „figura" privită. Dar figura aceasta privită, încet-încet se desprinde de concret și devine o entitate matematică cu care se poate lucra numai pe bază de raționament. Printr-un proces logic, se ajunge la confirmarea adevărului (sub formă de proprietate) sau la infirmarea acestuia.

Înlăturînd caracterul de concret al figurii geometrice și folosind-o la maximum în chip de concept, se poate trece cu ușurință la geometria axiomatică. Pînă ce se ajunge aici, elevul a acumulat suficiente fapte concrete, care-l vor sprijini fără să-și dea seama în înțelegerea modului de înlănțuire a abstracțiunilor.

Acestea sînt numai cîteva considerente de ordin general privind variate

---

Euler spune: în realitate trebuie să folosim o astfel de descoperire ca un prilej de a cerceta mai exact acele proprietăți descoperite.

de elevi pe caietele lor și căruia elevii i-au determinat perimetrul) și a arătat cum se desfășoară în scris raționamentul de calculare a perimetrului, indicînd totodată pe figură semnificația literelor:

P (perimetrul) $= AB+BC+CD+DA$
$P=L+L+L+L=5$ (pătrățele) $+5+5+5$
$P=L$ (lungimea laturii) $\times 4=5\times 4$
$P=$suma lungimii laturilor $=20$ pătrățele.

h) S-a cerut elevilor să afle lungimea gardului care împrejmuiește un loc de forma unui patrat cu latura de 5 dam, să deseneze forma locului și să folosească procedeul arătat în scris, pe tablă (din 29 elevi, 15 elevi au lucrat corect și repede, potrivit schemei de pe tablă; 5 elevi n-au dus lucrarea la capăt, dar n-au făcut greșeli, restul au lucrat corect din punct de vedere matematic, dar nu suficient de ordonat). S-a cerut elevilor să ia metrul ca unitate de măsură (2 elevi au greșit transformarea).

i) *Întrebări frontale* generalizatoare asupra noțiunii de perimetru și a formulei lui de calcul (răspunsurile au fost corecte).

j) *Tema pentru acasă*: Să afle cîți hm are perimetrul unui loc de formă patrată cu latura de 150 m. Să se deseneze pe caiet patratul și segmentul care reprezintă perimetrul locului (în cm.).

k) S-au făcut aprecieri generale, cu exemplificări asupra modului cum s-a comportat clasa. S-au anunțat și s-au motivat notele a 3 elevi. (Ar fi fost necesar să prezentăm și rezultatele probelor aplicate pe parcurs și la finele fiecărui an școlar, dar nu ne-am propus să o facem, aceasta constituind o altă parte a problemei.)

În anul școlar 1966—1967, cercetarea continuă. Se experimentează în continuare programa de matematică la clasa a IV-a și se repetă experimentul la clasa a III-a. În clasa a IV-a, cunoștințele de geometrie capătă o pondere mai mare, rolul lor fiind mai pronunțat.

Efectul studiului acestei discipline începînd din clasele I—III se face simțit. Concluziile și învățămintele generalizatoare își vor găsi locul după încheierea și a celui de-al patrulea an de experimentare.

GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA,
MIHAIL SANDU
Cercetători științifici
la Institutul de științe pedagogice

Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori

Pentru facultățile Universității a căror sarcină, în primul rînd, o constituie pregătirea de cadre didactice pentru învățămîntul de cultură generală și liceele de specialitate, predarea cursului de pedagogie generală are o importanță deosebită. Studenții acestor facultăți își însușesc noțiunile teoretice ale cursului, de regulă în anul III de facultate. Pe baza acestora, studiază în anul IV cursul de metodica predării specialității respective și efectuează practica pedagogică, care se extinde și în primul semestru al anului V.

Pentru aprofundarea noțiunilor predate la cursuri, în planurile de învățămînt ale facultăților sînt prevăzute seminarii. Acestea au rolul nu numai de a lărgi

sfera noțiunilor predate pe baza interpretării cunoștințelor cuprinse în bibliografia parcursă de studenți, ci și de a lega mai mult unele aspecte teoretice ale lecțiilor cursului de specificul disciplinelor predate la facultatea respectivă. În același timp, prin intermediul lor, datorită activității cu un număr mai mic de studenți decît la curs, care permite stabilirea unui contact mai strîns și mai direct cu aceștia, seminariile pot contribui la educarea dragostei lor pentru munca de profesor.

Ne vom referi, în cele ce urmează, în special la pregătirea pedagogică a absolvenților facultății de chimie care au fost repartizați în ultimii cinci ani, ca și ceilalți studenți ai Universității din București, mai ales în învățămîntul mediu de cultură generală, după cum se vede în tabelul de mai jos.

Anul	Numărul total al absolvenților	Numărul absolvenților repartizați în învățămînt		
		În învățămîntul de cultură generală	În învățămîntul superior	Total
1961	68	22	20	42
1962	117	37	29	66
1963	120	66	17	83
1964	143	79	24	103
1965	170	111	11	122
Total	618	315	101	416

Repartizarea absolvenților facultății de chimie cu prioritate în învățămîntul de cultură generală și superior a fost determinată de dezvoltarea mare pe care a cunoscut-o învățămîntul în țara noastră în acești ani. Pentru etapa următoare, așa cum rezultă din Raportul prezentat la Congresul al IX-lea al P.C.R. de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, numărul cadrelor didactice va crește continuu: *„Ținînd seama de nevoile de cadre medii ale economiei naționale, se vor înființa licee industriale, agricole, economice, pedagogice. În anii viitori un număr tot mai mare de tineri vor putea frecventa aceste școli, care, pe lîngă pregătirea de cultură generală, oferă temeinice cunoștințe profesionale, absolvenții lor avînd posibilitatea să devină tehnicieni sau să continue studiile în învățămîntul superior. În perioada 1966—1970 vor fi pregătite în aceste școli circa 130 000 de cadre"* [1].

Așadar, în aceste condiții, în anii următori va crește răspunderea pregătirii unui număr mai mare de cadre didactice corespunzătoare.

Analizînd cerințele existente față de viitorul profesor, putem considera că

[1] Nicolae Ceaușescu. *Raport la Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 62.

formează pe baza operațiilor mintale, corespunzător sursei lor, adică acțiunilor concrete. Psihologia operatorie a lui Jean Piaget a demonstrat că structurile operative ale gîndirii se constituie pe parcursul intervenției, prin acțiuni ale elevului. Elaborarea noțiunilor de matematică în acest fel este esențialmente activă și nu este suficient de a percepe soluții, de a urmări o demonstrație pe tablă, de a contempla într-un fel sau altul desenul, figura geometrică, deoarece operația matematică nu se reduce numai la o restructurare perceptivă, ci este o schemă de asimilare activă, care derivă din acțiunea asupra lucrurilor, nu numai din lucrurile însele în timp ce sînt privite[6]. Dar aceste manipulări de obiecte, aceste acțiuni ale elevului presupun o coordonare succesivă, o sistematizare care conduce la structuri logice și în acest fel ajută la formarea bazelor matematice abstracte. Desigur, aici rolul profesorului este de necontestat.

3. Concepția nouă privind conținutul și metodica predării matematicii se extinde și devine tot mai mult o realitate efectivă în practica școlară dintr-un apreciabil număr de țări, ca de exemplu: U.R.S.S., R. D. Germană, Franța, Canada ș.a. Numeroase și variate materiale pedagogice și de specialitate ne informează tot mai pe larg despre aceasta[7]. În stabilirea conținutului geometriei în cadrul noii programe de matematică pentru clasele I—III, pe care Institutul de științe pedagogice o experimentează în școală, s-a pornit tocmai de la aceste cîteva aspecte caracteristice ale concepției noi în didactica învățării matematicii în școala generală, pe care am încercat să le sesizăm în rîndurile de pînă aci și care în conținutul și în metodica lecțiilor experimentale s-au concretizat în:

— folosirea experienței de viață a elevilor și îmbogățirea acesteia în vederea creării premiselor necesare dezvoltării raționamentului;

— folosirea figurii geometrice ca suport în desfășurarea unui raționament;

— descoperirea unor proprietăți ale figurilor geometrice printr-o activitate concretă a elevului de observare, comparare, în condițiile necesității de rezolvare a unei probleme, de satisfacere a curiozității pe drumul lărgirii orizontului de cunoștințe;

— adevărul descoperit în categorisirea obiectelor geometrice, în descoperirea proprietăților acestora, în formularea definițiilor lor, în deducerea unor scheme, unor formule, să fie rezultatul activității concrete a elevului;

— cîmp mai larg raționamentului, în verificarea, în confirmarea adevărului descoperit (imagine, concept, raționament);

— folosirea geometriei pentru motivarea unor operații cu numere.

Pornind de la aceste cerințe psihopedagogice, în cadrul programei experimentale de matematică la clasele I—III au fost introduse următoarele elemente de geometrie:

— La clasa I: sfera și cercul; cubul și patratul; muchia-segmentul; paralelipipedul și dreptunghiul; cilindrul. S-a urmărit, de asemenea, ca elevul să facă mai întîi cunoștință cu obiecte ale căror forme, contururi, se apropie de imaginea pe care trebuie s-o avem în legătură cu

---

[6] *Didactique de l'initiation matematique à l'école primaire.* — Concluzii, Biroul Internațional de Educație, publicația nr. 170/1956, Geneva.

[7] *Problemele modernizării matematicii în școala de cultură generală oglindite în publicații*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964; *Elemente noi în predarea matematicii în școala elementară din R. D. Germană*, „Narodnoe obrazovanie" nr. 10/1965, Moscova.

corpurile geometrice și figurile geometrice. Să nu uităm că între concept și imagine, în geometrie mai ales, există o strînsă legătură, o interdependență.

— La clasa a II-a (pe lecții succesive): mulțimi de puncte; segmentul; operații cu segmente, mărimea lor; perimetrul patratului; perimetrul dreptunghiului; exerciții aplicative la perimetrul patratului și dreptunghiului, aplicații la operațiile cu segmente. Perimetrul poate fi obținut direct, prin măsurare sau prin calcul, cunoscînd unele proprietăți ale figurii folosite.

— La clasa a III-a (30 lecții succesive): dreapta, pozițiile a două drepte, drepte paralele, drepte perpendiculare, drepte secante neperpendiculare; unghiul și felurile lui; patratul, dreptunghiul, paralelogramul, rombul, triunghiul și felurile lui; cercul și elementele lui; unități de măsură pentru arii cu multiplii; aria patratului; aria dreptunghiului; aria paralelogramului; aria rombului, aria triunghiului; descompunerea unor figuri geometrice; figuri geometrice echivalente; lucrări practice pe teren (trasarea unei drepte, etalonarea pasului, construirea unui patrat și a unui dreptunghi, măsurarea unui teren).

Unele exemplificări de lecții le socotim necesare, dar nu putem prezenta decît schema unei singure lecții de acest fel și anume:

Schema desfășurării lecției de geometrie ținute de învățătorul C. G. la clasa a II-a A, la Școala generală nr. 50 din București, despre perimetrul patratului:

a) *Activitate independentă* (de desenat trei patrate diferite ca mărime și de notat cu litere). În acest timp, caietele cu tema lucrată acasă (adunarea a trei segmente diferite ca mărime) fiind deschise la capătul băncii, au fost cercetate de învățător, care a făcut observațiile și aprecierile pentru fiecare elev; în același timp, a observat și cum au lucrat elevii tema dată în clasă.

După 5 minute (timp în care s-a efectuat de către elevi tema în clasă și s-a făcut de către învățător controlul temei lucrate acasă) s-au făcut aprecieri generale, cu exemplificări individuale asupra modului cum a fost lucrată tema. S-a apreciat, apoi, în același mod tema lucrată în clasă.

b) *Întrebări frontale* cu privire la elementele patratului.

c) *Exercițiu oral* de a aduna patru segmente egale, fiecare avînd lungimea cît 3 pătrățele de caiet.

d) *Exercițiu scris* — să se construiască cele patru segmente egale și apoi să se construiască cu ele o figură geometrică cunoscută (26 elevi au desenat repede și corect patratul, iar trei elevi n-au reușit să-i facă toate laturile exacte — cît 3 pătrățele de caiet)*. S-a cerut apoi elevilor ca aceste patru segmente cu care au construit patratul să le așeze pe o dreaptă, succesiv, cap la cap (toți elevii au lucrat corect). S-a cerut elevilor să observe și să spună cîte pătrățele ocupă noul segment mare față de celelalte patru la un loc (răspunsurile s-au dat repede și au fost corecte).

e) S-a cerut elevilor să construiască încă un patrat care să aibă latura cît 5 pătrețele și apoi să reprezinte dedesubt printr-un segment suma lungimii laturilor patratului (3 elevi nu au executat cu exactitate segmentul sumă).

f) S-au purtat discuții cu elevii pe marginea sumei lungimii laturilor patratului și s-a dat noțiunea de perimetru.

g) Învățătorul a desenat pe tablă un patrat (care reprezenta patratul construit

---

* Este vorba de lungimea laturii unui pătrățel de caiet (aproximativ 5 mm).

pregătirea pedagogică ce se asigură acestuia în prezent în universitate este insuficientă. Ea se rezumă, în cadrul facultății de chimie, la un curs de *Pedagogie generală* de două ore săptămînal, timp de un an, la care se mai adaugă o oră de seminar săptămînal timp de un semestru, și la un curs de *Metodica predării chimiei*, timp de un semestru, două ore săptămînal. În afară de aceasta, fiecare student are obligația de a asista la 10-15 lecții la un profesor de specialitate, în cadrul practicii observative și de a ține patru lecții de probă, o lecție finală de chimie, o oră de dirigenție, în cadrul practicii continue.

Din experiența acumulată timp de mai mulți ani, atît în conducerea seminariilor afectate cursului de *Pedagogie generală*, la această facultate, cît și în urma asistențelor la cursul respectiv și la examene, am constatat o serie de aspecte pe care le reliefăm, pentru a fi puse în discuție.

La Facultatea de chimie, ca și la alte facultăți care pregătesc cadre și pentru economie, *Pedagogia* reprezintă unul dintre obiectele de învățămînt complet diferite de celelalte discipline, cursul de pedagogie dîndu-le studenților un alt gen de cunoștințe decît cel cu care sînt ei familiarizați. Pentru marea majoritate a acestora este un element nou, interesant, care le atrage atenția în mod deosebit și pentru care se pregătesc cu plăcere. Ei îl consideră fie indispensabil pregătirii lor ca viitori profesori, fie ca pe un obiect de învățămînt care contribuie la lărgirea orizontului lor de cultură generală.

Sînt semnificative rezultatele sondajului făcut în rîndurile studenților anului IV, care tocmai se găseau în desfășurarea practicii pedagogice. Sondajul a avut drept scop să scoată în evidență felul cum privesc studenții anului IV cursul de pedagogie generală audiat cu un an în urmă și în ce măsură cunoștințele primite le-au folosit în practica pedagogică. Studenții au fost rugați să răspundă în scris la cîteva întrebări, fără să fie obligați să semneze răspunsurile.

Concluzia generală care se desprinde este faptul că cunoștințele primite la cursul de pedagogie generală le-au fost de mare folos în practica pedagogică. În afară de practica pedagogică, unii studenți au subliniat faptul că audierea cursului de pedagogie generală le-a lărgit orizontul de cultură generală, în special lecțiile de istoria pedagogiei, precum și cele de bazele generale ale pedagogiei. În unele dintre răspunsuri se menționează faptul că, pe baza cunoștințelor însușite la *Pedagogie*, le-a venit mult mai ușor să înțeleagă și să-și însușească noțiunile cursului de *Metodica predării chimiei*. Redăm două din răspunsurile care exprimă în general părerile celor chestionați:

„Cursul de pedagogie mi-a folosit în sensul că m-a ajutat să-mi întocmesc planurile de lecții, să fiu mai înțelegătoare în ceea ce privește copiii, să-mi dau seama că manifestările lor sînt firești, ținînd seama de anumite particularități ale vîrstei lor. În plus, mi-am format și un bagaj de cunoștințe care știu că-mi va folosi atît în cariera mea (poate de profesoară), cît și în viața de familie".

„Pe lîngă cunoștințele de cultură generală pe care le-am primit la cursul de pedagogie, acesta mi-a folosit pentru că m-a ajutat să predau mai sistematizat cunoștințele de chimie în cadrul practicii pedagogice, aplicînd pe cît posibil (și pe cît îmi aminteam) cunoștințele de anul trecut; de asemenea, mi-a sugerat o anumită linie în comportarea cu elevii".

Au fost desigur şi unele răspunsuri, puţine la număr, care vădeau lipsa de interes faţă de *Pedagogie*, apreciată drept o materie secundară. După cum reiese din răspunsurile acestor studenţi, ei doresc să se pregătească pentru munca de cercetare sau pentru economie şi mai puţin pentru şcoală, ca profesori.

Pentru unii dintre studenţii Facultăţii de chimie (desigur numărul lor este mic) însuşirea cunoştinţelor de pedagogie, ca de altfel a ştiinţelor cu caracter umanist, le creează unele dificultăţi. Explicaţia ar constitui-o faptul că aceste discipline le impun un alt mod de gîndire, de stabilire a relaţiilor dintre fenomene, faţă de cel cu care sînt obişnuiţi la disciplinele din domeniul ştiinţelor naturii. Unii dintre studenţi arătau că încă din liceu s-au orientat către chimie şi matematică şi au pus pe al doilea plan celelalte obiecte de învăţămînt. Această orientare explică de altfel şi golurile pe care le întîlnim în cultura generală a unor studenţi. Deşi această „categorie" nu cuprinde decît un număr mic de studenţi, noi ne-am preocupat de pregătirea lor, în special la seminarii, căutînd să demonstrăm că atitudinea lor nu are o motivaţie obiectivă şi că atunci cînd se pregătesc cu seriozitate pot să-şi însuşească cunoştinţe de pedagogie şi să opereze cu ele. Considerăm că după audierea cursului şi participarea la seminarii părerea preconcepută a multora dintre aceşti studenţi s-a schimbat, unii dintre ei prezentîndu-se bine pregătiţi la examen.

După cum ştim, dintre principiile fundamentale ale alcătuirii unui plan de învăţămînt fac parte şi principiile sistematizării şi accesibilităţii. Aceste principii sînt respectate, în general, în întocmirea planurilor de învăţămînt la facultăţile universităţii*. Astfel, în anul I se predă *Socialismul ştiinţific*, în anul II *Psihologia pedagogică*, în anul III *Materialismul dialectic şi istoric*, paralel cu *Pedagogia generală*.

Cunoştinţele studenţilor din liceu la psihologie (însuşite în 15 ore), la anatomie şi fiziologie, la bazele generale ale marxism-leninismului, nu le sînt suficiente pentru a înţelege unele probleme ale cursului de pedagogie generală. Aceste cunoştinţe au fost însuşite cu 4—5 ani în urmă, unele dintre ele (pe care nu le-a mai reluat cursul de socialism ştiinţific, deoarece nici disciplinele de specialitate nu au mai făcut apel la astfel de cunoştinţe), fiind deja parţial uitate.

În întocmirea planului de învăţămînt al Facultăţii de chimie nu s-a ţinut seama de necesitatea respectării principiilor amintite. Studenţii acestei facultăţi audiază un curs de *Socialism ştiinţific* în anul II şi apoi în anul III cursul de *Pedagogie generală*, iar cursul de *Materialism dialectic şi istoric* se ţine abia în anul IV, paralel cu cel de *Metodica predării chimiei* şi cu începerea practicii pedagogice. Cursurile de *Economie politică* şi de *Psihologie pedagogică* nu figurează de loc în planul de învăţămînt al facultăţii. În aceste condiţii, o serie întreagă de teme nu pot fi predate şi seminarizate nici în acelaşi număr de ore şi nici cu acelaşi conţinut ca la celelalte facultăţi, unde studenţii au audiat şi au dat un examen de *Psiholo-*

* Ne referim numai la respectarea acestor principii în includerea sistemului ştiinţelor pedagogice şi la raportul lor cu celelalte ştiinţe sociale în planul de învăţămînt, nu şi la modul în care sînt respectate ele în felul de întocmire a acestuia pentru disciplinele de specialitate.

gie pedagogică în anul II, deci anterior celui de *Pedagogie generală* și audiază, paralel cu acesta, cursul de *Materialism dialectic și istoric.*

Pentru fundamentarea psihologică a problemelor de pedagogie, precum și pentru a explica unele fenomene prezentate la cursuri de pe pozițiile cunoașterii materialismului dialectic și istoric, este necesar ca, din timpul avut la dispoziție pentru parcurgerea cursului și seminarizarea unor probleme deosebit de importante, să se afecteze discutării unor probleme de psihologie și de materialism dialectic și istoric un număr de ore. Actualele condiții nu permit includerea altor probleme de specialitate, care le-ar fi utile studenților și i-ar interesa. Spre exemplu, la tema „Rolul conducător al educației în formarea personalității" trebuie să fie incluse o serie de probleme de psihologie, necunoscute studenților acestei facultăți. Pentru a clarifica ce reprezintă ereditatea, mediul și ce rol au acești factori în formarea personalității în raport cu educația și pentru a putea expune totodată și o serie de date noi din domeniul psihologiei și biologiei, necesare pentru înțelegerea unor probleme pedagogice, tema trebuie predată în patru ore, în loc de două.

Pentru studenții facultăților din Universitate care studiază cursul de *Pedagogie generală*, după audierea unui curs de *Psihologie pedagogică*, noțiunile de: maturizare, dezvoltare, procese psihice, particularități anatomo-fiziologice ale sistemului nervos central, sînt noțiuni cu care s-au familiarizat și pe care le folosesc cu ușurință în explicarea raportului la care ne referim.

Pentru studenții Facultății de chimie aceste noțiuni sînt aproape noi. De aceea, ele trebuie să fie explicate în cadrul predării cursului și discutate pe baza unei bibliografii la seminarii. Înțelegerea raporturilor dintre dezvoltare-maturizare și educație-dezvoltare reprezintă o problemă extrem de dificilă pentru acești studenți. Mulți dintre ei afirmă că educația are un rol conducător în formarea personalității, deoarece este singurul factor conștient. Ei prezintă corect diverse concepții care au existat în formarea personalității, dar răspunsul lor este limitat, deoarece nu pot explica nici măcar sumar în ce constă ereditatea (respectiv aspectele psihologice ale eredității la care ne referim noi pentru înțelegerea rolului ei în raport cu mediul și cu educația în formarea personalității).

Acestei teme, deși are un rol deosebit în înțelegerea multor probleme ale cursului de *Pedagogie generală*, nu ne putem permite totuși să-i afectăm mai mult de o ședință de seminar de două ore, din cele șase sau șapte ședințe de seminar cu temă pe care le avem la dispoziție pentru discutarea problemelor mai importante ale cursului. Una dintre cele două ore ale seminarului este ocupată de discutarea aspectelor psihologice și fiziologice ale problemei. Trebuie discutat pînă și mecanismul formării legăturilor temporare (uitat parțial de majoritatea studenților care au făcut în total 15 ore de psihologie în clasa a XI-a, deci cu patru ani în urmă).

La predarea și seminarizarea temei „Esența procesului de învățămînt ca proces de cunoaștere" apare, de asemenea, necesitatea afectării unui timp special pentru discutarea amănunțită a „drumului cunoașterii", a etapelor cunoașterii realității obiective, definind și explicînd fiecare moment în parte. Deabia după aceea se poate trece la discutarea procesului de învățămînt ca

proces de cunoaștere. Studenții celorlalte facultăți și-au însușit aceste cunoștințe la cursul de *Materialism dialectic și istoric* — pe care-l parcurg paralel cu cel de *Pedagogie generală* — și la cel de *Psihologie pedagogică* (parcurs în anul anterior cursului nostru).

Studenților Facultății de chimie trebuie să li se reamintească la curs ce se înțelege prin senzații, percepții și reprezentări, ce sînt noțiunile, cum se formează ele, de ce cunoștințele sînt o reflectare a realității obiective în conștiința elevilor sub formă de noțiuni, legi, reguli, teoreme.

Înțelegerea problemelor la care ne referim, chiar discutate la cursul și seminarul respectiv de pedagogie, detașate de restul cunoștințelor de materialism dialectic (problema dialecticii cunoașterii realității obiective reprezintă de-abia a douăsprezecea lecție a cursului), prezintă multe dificultăți. Totuși, nici acestei teme nu-i putem afecta mai mult de o ședință de seminar de două ore.

Și în însușirea altor teme din cursul de *Pedagogie generală* se ivesc, de asemenea, unele greutăți, mult mai reduse decît cele amintite, legate de lipsa la această facultate și a unui curs de *Economie politică* (spre exemplu, în înțelegerea caracterului obiectiv al scopului educației — necesitatea formării în societatea socialistă a unui om dezvoltat multilateral —, precum și în înțelegerea evoluției moralei conform evoluției diverselor forme ale suprastructurii, în funcție de dezvoltarea bazei economice a societății).

Audierea cursului de *Economie politică* înaintea celui de *Pedagogie generală*, sau paralel cu el, ar ușura de asemenea înțelegerea și interpretarea diferitelor concepții existente privitoare la educația intelectuală, morală, fizică, estetică și politehnică. Înțelegerea diverselor sisteme de învățămînt și a conținutului acestora, legat de dezvoltarea modului de producție respectiv, ar fi, de asemenea mai ușoară.

Numai prin corelarea predării *Pedagogiei generale* cu celelalte obiecte de învățămînt la care ne-am referit nu realizăm decît parțial înlăturarea greutăților amintite. Pentru a asigura însușirea de către studenții acestei facultăți cu maximum de eficiență a cursului, mai sînt necesare și alte modificări ale modului actual de transmitere și fixare a cunoștințelor de pedagogie.

Apeciem că aportul adus de seminarii la aprofundarea cunoștințelor predate la curs, la lărgirea sferei acestora pe baza unei bibliografii de specialitate, la legarea lor de specificul facultății, este insuficient realizat, datorită numărului redus de ore afectate acestora. După cum am mai arătat, în planul de învățămînt este prevăzută numai cîte o oră de seminar săptămînal în semestrul al II-lea al anului III. Pentru a asigura o continuitate în discutarea temelor, seminariile s-au ținut din două în două săptămîni, cîte două ore timp de un semestru. Deci, au loc numai 7—8 seminarii, dintre care unul este seminarul introductiv.

Impunînd de la început un ritm serios de muncă, de la primul seminar cu temă, pregătirea studenților este corespunzătoare și, pe baza bibliografiei studiate, încep deja să ridice unele probleme de conținut interesante, pe care le discută.

În afara seminarului introductiv, ne rămîn numai 6-7 seminarii cu temă. Ce teme să se discute pentru a putea cuprinde cît mai multe probleme și pentru a-i obișnui pe studenți să întocmească un

referat pe probleme de pedagogie, deoarece ca viitori profesori vor avea nevoie să fie pregătiți și în acest domeniu?

Datorită numărului mic de ore de seminar, în care se include și dezbaterea unor probleme de psihologie, materialism dialectic și istoric, precum și de economie politică, dispare aproape orice posibilitate de a discuta la aceste seminarii pe baza unei bibliografii de specialitate, pe bază de referate, probleme care să ducă la o aprofundare a cursului, la lărgirea sferei unor noțiuni predate. În aceste condiții, seminariile se transformă de multe ori într-o simplă trecere în revistă a unor probleme de bază.

La discutarea unor teme ca cele analizate anterior se pierde mult timp din seminar cu dezbaterea unor probleme cunoscute studenților altor facultăți ale universității de la cursurile amintite (pe care însă studenții Facultății de chimie nu le-au parcurs), trecîndu-se de-abia apoi la discutarea problemelor de pedagogie.

Credem că predarea și seminarizarea cursului de *Pedagogie generală* la Facultatea de chimie, în vederea pregătirii fie a cadrelor didactice corespunzătoare cerințelor actuale ale învățămîntului, fie a cercetătorilor în diverse domenii ale chimiei, fie pentru activitatea în industria chimică, se poate realiza mult mai bine decît se face în momentul de față, dacă se vor înlătura unele dintre greutățile la care ne-am referit mai sus, pe care le întîmpină studenții acestei facultăți în însușirea cursului. In acest sens propunem:

1. Să se studieze posibilitatea introducerii și la această facultate a cursului de *Psihologie pedagogică* în anul premergător predării și seminarizării cursului de pedagogie generală.

2. Să se studieze posibilitatea predării în același an a cursului de *Pedagogie generală* și a celui de *Materialism dialectic și istoric*. Se poate realiza acest lucru fie prin trecerea cursului de *Materialism dialectic și istoric* din anul IV în anul III, fie prin trecerea celui de *Pedagogie generală* în anul IV. (În momentul de față, după cum am mai arătat, *Pedagogia generală* se predă în anul III, iar *Materialismul dialectic și istoric* în anul IV).

3. Să se mărească numărul de ore de seminar, respectiv să se revină la forma de seminarizare a cursului de *Pedagogie generală* la facultățile universității, așa cum a fost în anii universitari 1955—1956, 1956—1957, 1957—1958, adică să se acorde cîte două ore de seminar, din două în două săptămîni, în ambele semestre în care se predă cursul, sau să fie afectate tot în semestrul II de predare a cursului cîte două ore de seminar săptămînal. În acest fel se dublează numărul de teme care pot fi seminarizate.

4. Considerăm că ar fi binevenită introducerea unui curs facultativ de *Istoria pedagogiei* timp de un semestru. Mulți studenți preocupați de îmbogățirea culturii lor generale sînt interesați în mod deosebit de noțiunile de *Istoria pedagogiei*, pe care și le însușesc în prezent numai în cadrul cursului de *Pedagogie generală* și cer mărirea numărului de lecții în care să fie cuprinse astfel pe probleme. Deoarece, după cum am văzut, majoritatea absolvenților acestei facultăți intră în învățămîntul de cultură generală, sau în alte forme de învățămînt, îmbogățirea pregătirii lor pedagogice este deosebit de importantă.

În aceste condiții, se poate asigura o înțelegere corespunzătoare, o însușire logică, pe baza corelării cunoștințelor predate și seminarizate la cursul de *Pedagogie generală* la Facultatea de chimie.

ANCA MIRON
Asistent univ.

Caietul dirigintelui

În cursul anului .colar 1965—1966, la 8 clase de la Liceul „Ion Neculce" (clasele (I—VIII) activitatea educativă s-a desfășurat potrivit indicații or programatice cuprinse în lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*, elaborată de Institutul de științe pedagogice.

Structurată pe laturile educației comuniste, lucrarea constituie, după părerea noastră, un sprijin concret în sistematizarea activității educative, în justa ei orientare pedagogică, lăsînd totodată loc și inițiativei creatoare a educatorului.

Diriginții și învățătorii, avînd acest ghid general, sînt ajutați direct în rezolvarea cu succes a mult discutatei probleme de planificare și organizare a muncii educative. Totuși, în această problemă mai persistă însă unele neclarități și greutăți. Experiența comisiei metodice a Liceului „Ion Neculce" arată că planificarea muncii educative constituie prima greutate pe care o întîmpină profesorii-diriginți tineri în activitatea lor.

Pentru a ușura munca dirigintelui, pentru a se realiza un stil de muncă unitar și pentru a pune accentul pe problemele de conținut, comisia metodică a încercat o simplificare și totodată o sistematizare a documentelor de planificare și organizare a muncii educative. De asemenea, pentru a evita o simplificare exagerată și nepedagogică s-a acordat o atenție deosebită planului de muncă. Astfel, noi am socotit că este bine ca dirigintele să-și includă toate documentele într-un singur caiet — *caietul dirigintelui.*

În urma discuțiilor purtate în cadrul comisiei diriginților, am căzut de acord ca, la noi în școală, caietul dirigintelui să cuprindă :

1. Planurile trimestriale.
2. Planurile săptămînale.
3. Planurile orelor de dirigenție.
4. Fișele de observații și caracterizările elevilor.

Practica ne-a demonstrat că buna desfășurare a muncii educative dintr-o școală este determinată de concepția justă pe care o au cadrele didactice asupra sarcinilor ce le revin pentru întreaga perioadă de școlaritate a elevului și pentru fiecare etapă a ei, precum și asupra mijloacelor de realizare a acestor sarcini. Cum trebuie să decurgă procesul planificării și al evidenței curente a muncii educative ?

Munca dirigintelui constituie o parte integrantă a activității instructiv-educative desfășurate de școală, își găsește deplina ei semnificație numai în cadrul unui sistem unitar de muncă.

De organizarea și desfășurarea muncii educative din școală răspunde conducerea școlii. Pentru a duce o muncă eficientă și de perspectivă, diriginții sînt îndrumați de director, care este și conducătorul nemijlocit al comisiei diriginților.

În orientarea diriginților și a celorlalți factori educativi, o importanță deosebită o are *planul general de muncă al școlii* pentru anul șco ar în curs. Obiectivele muncii educative prezentate în planul general, înainte de începerea anului școlar, izvorăsc din analiza situației concrete din școală și sînt determinate de sarcinile generale ale școlii, prevăzute în documentele de partid și de stat, precum și de necesitatea formării profilului moral al absolventului școlii de cultură generală.

Diriginții își întocmesc *planurile trimestriale* ținînd seama de sarcinile prevăzute în planul școlii, de nivelul de pregătire și educație al colectivului de elevi, de sarcinile educației comuniste în etapa respectivă.

Iată cum am procedat la elaborarea planului pentru trimestrul al III-lea la clasa a VII-a B, pornind de la cele prevăzute în lucrarea *Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală*:

Am făcut mai întîi o caracterizare amănunțită a clasei și a elevilor în parte, urmărind să scot în evidență nivelul de educație al elevilor, potrivit cerințelor fiecărei laturi a educației comuniste. Ținînd seama de realizările obținute în primele două trimestre, în general de nivelul clasei, precum și de informările primite de la colectivul didactic al clasei, de la familii și de la conducerea organizației de pionieri din școală, am arătat ce trăsături și calități s-au realizat în educația copiilor, ce reprezentări, noțiuni, priceperi și deprinderi nu s-au format suficient sau mai trebuie dezvoltate etc. Potrivit acestor constatări, am stabilit obiectivul educativ pe care urmează să-l realizez în etapa respectivă.

Primul punct din caracterizare privește nivelul de pregătire intelectuală, de exemplu:

„Elevii, în marea lor majoritate, muncesc cu dragoste și interes, sînt însetați de a cunoaște cît mai mult și de a-și însuși temeinic cunoștințele. În această clasă se pot desfășura lecții la un înalt nivel științific, așa cum afirmă și profesorii de istorie, de matematică și de limba română. Mulți elevi au deprinderea unei munci intelectuale concentrate, stabilesc legături logice între datele unei probleme, găsesc soluții, fac generalizări. Elevii au spirit de observație dezvoltat, analizează, sintetizează, compară cu ușurință diferite noțiuni, fenomene etc. și folosesc în expunere un limbaj adecvat. La matematică mulți elevi rezolvă problema folosind mai multe căi, la geografie, elevii își îmbogățesc în permanență cunoștințele cu ajutorul unor lecturi, filme, excursii, la chimie și fizică fac experiențe și în micile lor laboratoare de acasă, la istorie dezbat cu pricepere unele probleme mai dificile privind legile de dezvoltare a societății omenești. (Elevii cu asemenea posibilități intelectuale constituie circa 45—50% din efectivul clasei).

Alături de aceștia, există elevi care se pregătesc cu regularitate, însă nu au deprinderea unei munci independente, nu lucrează întotdeauna sistematic, nu se străduiesc să rezolve greutățile ivite în munca de pregătire a lecțiilor printr-un efort de gîndire, reproducînd uneori mecanic textul manualului. Notele lor confirmă acest mod de a munci. Ei obțin nota 8 alături de 4 la același obiect.

Altă grupă este aceea a elevilor cu pregătire mediocră. Răspunsurile acestora în cadrul diferitelor obiecte sînt incomplete; ei se exprimă greu, au un vocabular mai sărac și se mulțumesc de multe ori cu note la limită.

Alți trei elevi din această clasă au o serie de lacune în pregătirea lor din anii precedenți la limba română și la matematică. Pentru înlăturarea acestor lipsuri se impune un ajutor continuu din partea tuturor cadrelor didactice și un efort mai mare din partea elevilor privind însușirea temeinică a cunoștințelor, încrederea în forțele proprii ș. a.

Situația la învățătură pe trimestrul al II-lea a confirmat cele arătate. Din efectivul de 33 elevi, 30 sînt promovați, 3 elevi sînt corigenți la un obiect. Dintre elevii promovați, doi au numai medii de 10; 9 elevi au medii între 9 și 10; 13 elevi au medii între 7 și 8 și 6 elevi au medii între 5 și 6.

Ținînd seama de această situație, mi-am propus să urmăresc continua ri-

dicare a calității cunoștințelor, încît să crească numărul elevilor cu medii de 9 și 10".

Tot astfel am analizat nivelul educativ al clasei și în lumina celorlalte laturi ale educației comuniste. În urma analizei, am ajuns la concluzia că această clasă cuprinde un colectiv bine sudat, cu o opinie sănătoasă, cu multe și valoroase trăsături pozitive, o clasă fruntașă la învățătură și disciplină (a obținut de 4 ori drapelul de clasă fruntașă la disciplină).

Avînd în vedere faptul că sub aspectul familiarizării elevilor cu bazele științifice ale producției moderne s-ar putea face mai mult, că s-au folosit mai mult mijloacele verbale de influențare, rupte de realitatea concretă a vieții noastre socialiste, că elevii au cunoscut puțin marile valori ale culturii naționale și universale, am considerat că accentul în activitatea instructiv-educativă din ultimul trimestru trebuie să cadă pe însușirea unor cunoștințe legate strîns de marile cuceriri ale omului în toate timpurile, de tradițiile de luptă și de muncă ale poporului nostru.

Obiectivele principale care au fost stabilite:

1. Continua ridicare a calității cunoștințelor însușite de elevi; dezvoltarea și consolidarea lor prin permanenta legătură între teorie și practică.

2. Formarea concepției științifice despre lume, lărgirea orizontului de cunoștințe în toate domeniile: știință, tehnică, literatură, artă.

3. Ridicarea nivelului ideologic și politic, cunoașterea trecutului de luptă al clasei muncitoare și a politicii științifice desfășurate de Partidul Comunist Român.

4. Creșterea simțului de răspundere pentru prestigiul clasei în fața colectivului școlii, prin ținută și comportare exemplară.

Măsurile concrete pe trimestru le-am trecut sub forma unui *tabel* cu următoarea rubricație: *obiective; măsuri concrete; termene; cine răspunde.* Am arătat ce acțiuni vor fi folosite pentru realizarea obiectivelor propuse, ținînd seama de lipsurile semnalate în caracterizare. Au fost stabilite măsuri de influențare a colectivului și unele măsuri diferențiate pentru anumiți elevi. De asemenea, am urmărit ca acțiunile întreprinse să fie variate, interesante și adecvate țelului propus, iar pentru realizarea lor să antrenez toți factorii educativi.

Cîteva din aceste acțiuni:

O vizită în colectiv la biblioteca școlii. — „De vorbă cu tovarășa bibliotecară" — (acțiune condusă de diriginte, dar pregătită și desfășurată cu concursul bibliotecarei școlii și al profesorului de limba română).

Vizitarea locurilor istorice legate de lupta din ilegalitate a Partidului Comunist Român (organizată de diriginte și de profesorul de istorie).

Realizarea unei planșe cu titlul „Ce lecturi ne recomandă profesorii pentru vacanță", întocmită de un colectiv de elevi fruntași.

Vizionarea filmelor „Răscoala" și „Gaudeamus". Întîlnire cu un actor din distribuția filmelor vizionate.

Vizită la Muzeul „George Enescu".

Colaborarea cu conducerea organizației de pionieri din școală, pentru organizarea unei adunări cu tema: „Să cîntăm Partidul".

Vizitarea fabricii de mase plastice, cu sprijinul profesorului de chimie, urmărind obiective legate de predarea chimiei, precum și obiective educative, legate de organizarea muncii și de lupta pentru calitatea produselor.

În afară de aceste acțiuni, au fost prevăzute și măsuri prin care dirigintele îndrumă și controlează anumite activități: modul cum se pregătesc elevii acasă; activitatea la orele de curs; activitatea la cercurile de limba română, matema-

tică, fizică ; controlul caietelor de teme și al maculatoarelor ; convorbiri cu părinții pentru o bună organizare a regimului elevilor în perioada recapitulării finale, îndrumarea elevilor talentați să colaboreze la revista literară a școlii ș.a.

În lumina acelorași obiective, am stabilit și tematica orelor de dirigenție cu care se încheie planul de muncă trimestrial. Iată cîteva din temele dezbătute : Romanul și filmul „Răscoala", o pagină zguduitoare din trecutul de luptă al țărănimii noastre care, azi, își împlinește visurile ; Adevărul științific, puterea noastră pentru învingerea prejudecăților mistico-religioase ; Vizitarea locurilor memoriale legate de crearea și de lupta Partidului Comunist Român, clipe de profundă emoție patriotică ; România socialistă de azi, creație a muncii poporului nostru sub conducerea Partidului Comunist Român ; Programul meu de vacanță, o îmbinare de plăcut și util.

Așa cum s-a mai arătat, ponderea în activitatea educativă pe trimestrul al III-lea, a căzut pe realizarea contactului cu viața, prin care elevii au avut posibilitatea să-și verifice cunoștințele, gradul lor de pregătire, capacitatea de a sesiza aplicarea principiilor cunoscute teoretic în practica producției sociale, de a aprecia o operă literară și de a percepe frumosul din artă și din viață.

Pentru realizarea acestui plan trimestrial, am solicitat concursul profesorilor de limba română, muzică, istorie, fizică și chimie, care au participat efectiv la diferite acțiuni, realizîndu-se în felul acesta legătura dintre conținutul educativ al procesului de învățămînt și activitatea educativă în afară de clasă și extrașcolară.

Planul trimestrial, fiind un plan pe o perioadă destul de lungă, nu poate să prevadă desfășurarea amănunțită a diferitelor forme de activitate care se concretizează în *planurile săptămînale de muncă*. În aceste planuri se înscriu asistențele dirigintelui la ore, la cercuri sau meditații, vizitele la domiciliu, pregătirea și desfășurarea unor acțiuni legate de ora de dirigenție, controlul prin sondaj al caietelor de teme și al maculatoarelor, convorbirile individuale cu elevi și părinții, convorbirile cu profesorii clasei, serbări, reuniuni, concursuri, acțiuni sanitare, controlul săptămînal al catalogului, motivarea absențelor, urmărirea notării, programarea lucrărilor scrise trimestriale etc. Cum se poate observa, acest plan săptămînal conține elementele de concretizare a muncii educative.

Iată, de pildă, cum sînt consemnate în planul săptămînal acțiunile implicate de o oră de analiză a muncii trimestriale: controlul catalogului, alcătuirea graficelor cu situația la învățătură, la frecvență, comparativ cu situația pe etapa precedentă ; controlul jurnalului de clasă, pentru a vedea poziția clasei privind media la purtare față de celelalte clase ale școlii ; discuții cu profesorii despre unele rezultate mai slabe ale elevilor și despre cauzele lor ; informări date de conducerea organizației de pionieri ; informări de la bibliotecara școlii, de la cabinetul medical și de la personalul administrativ și de îngrijire privind comportarea elevilor ; informări de la pedagogul școlii pentru elevii înscriși la semiinternat ; convorbiri cu părinții despre modul cum își desfășoară elevii activitatea acasă ; ședință cu activul clasei.

Planurile săptămînale de muncă ajută pe diriginte în realizarea unei activități educative ritmice susținute, fără perioade de stagnare, care s-ar reflecta negativ în evoluția colectivului.

Prof. MARIA ROMAȘCANU
Liceul „Ion Neculce" București

Pregătirea învățătorilor în țările europene

Studiul comparativ al problemei pregătirii cadrelor didactice este deosebit de complex, dată fiind prodigioasa evoluție a lumii moderne în cursul ultimelor decade, care a impus tuturor sistemelor naționale de educație necesitatea de a regîndi scopurile, structurile, programele și metodele tradiționale respective [1].

În contextul acesta general, căutările de a rezolva problema pregătirii învățătorilor au trebuit să țină seama de o serie de parametri, care în fapt erau consecința unor cerințe ale societății moderne. Fără a ne propune să cercetăm acești parametri, vom aminti ca fiind mai importanți patru dintre ei, așa cum se conturează ca elemente comune ale diferitelor reforme ale învățămîntului primar și anume:

1. Prelungirea generală a școlarității obligatorii pentru toți copiii în vîrstă de la 6—7 ani pînă la 15 sau 16 ani.

2. Transformarea obiectivelor școlii primare, care devine un fel de școală destinată să conducă pe toți copiii spre învățămîntul de grad secundar, depășind faza anterioară în care școala primară asigura o pregătire terminală pe baza căreia absolvenții intrau direct în viața practică.

3. Dezvoltarea instrucției civice, destinate — grație mijloacelor audio-vizuale moderne și schimburilor internaționale — să introducă copiii în marile probleme ale lumii contemporane și ale înțelegerii între popoare.

4. Necesitatea de a asigura învățătorilor o pregătire generală și profesională mai aprofundată, în strînsă dependență cu cerințele societății moderne [2].

Studiul comparativ al temei abordate prezintă o serie de dificultăți ce decurg din faptul că problema pregătirii pedagogice a dascălilor este una dintre cele mai delicate [3], ea fiind strîns legată, ca de altfel orice problemă de învățămînt, de structura economică, de regimul politic, de doctrinele sociale, de tradițiile fiecărei țări în parte. În bună măsură, dificultățile decurg și din semnificația diferită, din accepția diferențiată a acelorași termeni folosiți în fiecare limbă.

Pentru a ușura studiul comparativ al problemei pregătirii învățătorilor în tă-

---

[1] *L'évolution de l'enseignement primaire au cours de dix dernières années. Tendances majeures des réformes scolaires et perspectives d'avenir*, Lausanne, 1964, 71 p. (recenzie), „Repères", nr. 7, 1965, p. 80-81.

[2] *Ibidem*, p. 80-81.

[3] Philippe Malrieu, *La formation des professeurs*, „L'Éducation nationale", nr. 7, 1965, p. 5-6, 11; Jean Chateau, *Pour une licence de pédagogie*, „L'Éducation nationale", nr. 5, 1965, p. 5—7.

rile europene, vom urmări succesiv următoarele aspecte:

A. Structura organizatorică a şcolilor normale.

B. Conţinutul învăţămîntului pedagogic în aceste şcoli.

C. Pregătirea profesională a normaliştilor.

Pentru a ilustra felul cum se prezintă un aspect sau altul în fiecare ţară în parte, vom folosi selectiv datele publicate de U.N.E.S.C.O. în lucrarea: *L'Éducation dans le monde*[4]. Trebuie avut în vedere însă faptul că, deşi lucrarea a fost publicată în anul 1963, nu este exclus ca, unele dintre informaţiile cuprinse să se fi modificat ulterior, dată fiind tendinţa unei îmbunătăţiri continui şi accelerate a învăţămîntului pedagogic în condiţiile societăţii noastre moderne. Pentru a cunoaşte aceste modificări de dată mai recentă, am apelat şi la unele studii apărute în literatura de specialitate română şi străină de care dispunem.

A. Este de aşteptat ca sub raportul *structurii organizatorice* să întîlnim o deosebit de mare varietate de soluţii, care se manifestă, în primul rînd, în ce priveşte gradul şi tipul şcolilor normale din diferite ţări, precum şi în ce priveşte durata de şcolarizare.

În principiu, în Europa nu mai există şcoli normale în care admiterea să se facă pe baza absolvirii doar a şcolii primare. Totuşi, în cazul *Turciei*[5], în afara şcolilor normale primare urbane, cu durata de studii de trei ani şi care primesc absolvenţi ai şcolii mijlocii (primul ciclu al învăţămîntului secundar), există şi şcoli normale primare rurale, care primesc candidaţi absolvenţi ai şcolii primare (de cinci clase) şi care au o durată de şcolarizare de şase ani.

În alte ţări, pregătirea învăţătorilor se asigură în şcoli normale de grad secundar — ca de pildă în *R. P. Albania*[6] şi *R. D. Germană*[7] — cu durata de studii de 4 ani sau în *R. P. Bulgaria*[8] şi *R. S. F. Iugoslavia*[9], unde durata este de cinci ani. În Bulgaria, şcolile normale urmau să fie înlocuite cu institute pedagogice cu durata de 3 ani, în continuarea studiilor de grad secundar; de asemenea, în Iugoslavia sînt în curs de elaborare planuri de învăţămînt pentru pregătirea învăţătorilor în „academii pedagogice", cu o durată de şcolarizare de 6 ani, existînd intenţia ca pregătirea să fie făcută la un nivel postsecundar.

Şcoli normale de grad secundar mai funcţionează şi în *Austria*[10], *Belgia*[11], *Spania*[12], *Italia*[13].

Sînt şi ţări în care pregătirea învăţătorilor se asigură, concomitent, pe mai multe căi.

În *U.R.S.S.*[14], există două tipuri de şcoli normale, primul fiind de grad secundar, celălalt postsecundar; în primul, sînt primiţi absolvenţi ai şcolii generale (de 8 ani) şi are o durată de şcolarizare de 4 ani, în al doilea, cu o durată de numai 2 ani, sînt primiţi candidaţi din rîndul absolvenţilor cu studii secundare complete.

În *Elveţia*[15], pregătirea învăţătorilor nu este aceeaşi în toate cantoanele. Mai

[4] *L'Éducation dans le monde*, Vol. III, Paris, U.N.E.S.C.O., 1963, p. 1628.

[5] *Ibidem*, p. 1510.

[6] *Ibidem*, p. 183.

[7] *Ibidem*, p. 210.

[8] *Ibidem*, p. 338.

[9] *Ibidem*, p. 1598; Pompiliu Vîlcu, *Învăţămîntul de cultură generală în R.S.F. Iugoslavia*, „Revista de pedagogie", nr. 6, 1966, p. 116.

[10] *L'Éducation dans le monde*, p. 265.

[11] *Ibidem*, p. 280.

[12] *Ibidem*, p. 539.

[13] *Ibidem*, p. 853.

[14] *Ibidem*, p. 1531.

[15] *Ibidem*, p. 1451; E. Egger, *Faut-il former les instituteurs à l'université?*, „Repères" nr. 8, 1965, p. 37—50.

ales în cantoanele rurale funcționează școli normale, tradiționale, cu o durată de 4 ani sau 5 ani, care primesc la admitere absolvenți ai școlii obligatorii, cel mai adesea dintre elevii care au urmat primul ciclu al învățămîntului secundar. În alte cantoane, viitorii învățători urmează fie o secție specială a unui liceu, ca în cantonul Neuchâtel — secție pedagogică —, fie ciclul inferior al unei școli normale, ca la Zürich, studii care se încheie cu „bacalaureatul pedagogic"; în continuare urmează pregătirea profesională propriu-zisă, care se asigură în cursul superior al școlii normale, cu o durată de studii de 1 an — 1 an și 6 luni. În sfîrșit, în două cantoane-orașe, la Geneva și la Bâle, se asigură învățătorilor o pregătire universitară, durata de studii fiind de 2 sau 3 ani.

În afara celor amintite mai sus, într-o altă serie de țări europene pregătirea învățătorilor se face în școli normale organizate pe cicluri, candidații putînd începe școala de la un ciclu sau altul, în raport cu pregătirea lor anterioară. Bineînțeles că nici în cazul acestora nu se poate vorbi de o identitate de soluții.

În *Finlanda* [16], funcționează școli normale numite „seminarii", concepute pe o durată de studii de 6 ani pentru candidații titulari ai certificatului de studii primare și pe o durată de 4 ani pentru acei care au diploma de studii secundare, primul ciclu. În plus, candidații care au făcut studii secundare complete pot obține diploma de aptitudine pentru învățămînt în 2 ani, în Institutul Jyväskylä de pedagogie sau într-o școală normală.

În *Franța* [17], există școli normale primare, în care normaliștii sînt recrutați pe calea unui dublu concurs: concursul normal, cel mai important, este deschis candidaților în vîrstă de 15—17 ani, care nu au ajuns în stadiul de a susține bacalaureatul; un al doilea concurs de recrutare este rezervat bacalaureaților în vîrstă de 17—19 ani.

În *Norvegia* [18], pregătirea învățătorilor se face în școli normale, numite „laereskoler". În cadrul acestora există două cicluri de studii, unul cu o durată de 2 ani, celălalt de 4 ani. Candidații la primul ciclu trebuie să aibă 19 ani și să posede diploma de studii secundare, iar cei care nu au studii secundare complete sînt admiși în ciclul de patru ani.

În *Olanda* [19], învățătorii sînt pregătiți în școli normale primare denumite „kweekschool", publice sau particulare. Durata de școlarizare este de 5 ani, studiile fiind repartizate în trei cicluri. Primul ciclu, cu o durată de 2 ani, este destinat în special absolvenților școlii primare superioare (primul ciclu al studiilor secundare), precum și candidaților care au urmat o școală tehnică superioară (de 3 ani); al doilea ciclu, cu o durată tot de 2 ani, este urmat de normaliștii care au terminat primul ciclu al școlii normale, precum și de acei recrutați din rîndul titularilor unei diplome de sfîrșit de studii secundare. În fine, ciclul al treilea, cu o durată de studii de un an, are drept scop să perfecteze pregătirea învățătorilor.

Sistemele atît de variate de pregătire a învățătorilor din statele europene nu se limitează doar la cele menționate pînă acum. Mai sînt unele țări în care pregătirea se situează la nivel postsecundar și universitar.

Printre aceste state se numără *R. S. Cehoslovacă* [20], *Danemarca* [21], *R. F. Germană* [22].

---

[16] *L'Éducation dans le monde*, *op. cit.*, p. 647.
[17] *Ibidem*, p. 667.
[18] *Ibidem*, p. 1016.
[19] *Ibidem*, p. 1083.
[20] *Ibidem*, p. 1469-1470.
[21] *Ibidem*, p. 503.
[22] *Ibidem*, p. 197.

În *Anglia* [23], candidații la admiterea în școlile normale trebuie să aibă vîrsta de 18 ani și să fi trecut probele pentru „General Certificate of Education", diplomă ce marchează încheierea ciclului secundar; durata cursurilor, după 1960, este de 3 ani.

În *Suedia* [24], existau școli normale pentru învățămîntul primar — numite „folkskoleseminarium" — care primeau candidați dintre absolvenții școlii secundare. Cu ocazia recentei reorganizări a sistemului de învățămînt suedez s-au luat o serie de măsuri menite să ducă la fuzionarea diferitelor forme anterioare de învățămînt pedagogic destinat formării diferitelor categorii de cadre didactice. Pentru început, în 1959, la Stockholm, s-a deschis o școală normală pentru pregătirea profesorilor necesari ciclului intermediar și ciclului superior al școlii unice, precum și pentru „gymnasium". Astfel de școli normale urmau să se extindă și să înlocuiască treptat, treptat, școlile normale tradiționale.

Această succintă trecere în revistă permite o apreciere mai concretă a varietății de soluții practice în ce privește instituțiile menite să asigure pregătirea învățătorilor în statele europene.

Ca denumire, funcționează în acest scop: școli normale, școli normale primare, școli normale rurale sau urbane, școli pentru profesori, institute pentru învățători, licee pedagogice, secții pedagogice pe lîngă licee, academii pedagogice, colegii de educație ș. a.

În ce privește gradul și tipurile acestor instituții de învățămînt pedagogic, prima remarcă sub raport comparativ o constituie marea lor varietate. Se constată că numărul statelor în care există forme de pregătire la nivel postsecundar și universitar este apreciabil și în continuă creștere. Referindu-se la această chestiune, Gustave Bemtgen [25] făcea următoarea remarcă: „În cea mai mare parte a țărilor, nivelul de acces în școlile normale s-a ridicat în acești ultimi ani și corespunde în general sfîrșitului ciclului al doilea al studiilor secundare". O dată cu această ridicare a nivelului de acces se constată o reducere a anilor de studii.

Se mai impune încă o remarcă: în numeroase țări există mai multe căi de acces al candidaților la formele organizate în vederea pregătirii cadrelor didactice necesare învățămîntului primar. Există căi multiple, uneori sub forma a două instituții școlare de grad diferit, ca în U.R.S.S., de pildă, alteori a trei astfel de instituții, ca în Elveția. Pregătirea învățătorilor organizată pe mai multe cicluri constituie o soluție larg răspîndită în Franța, Norvegia, Olanda etc.

B. Nota de varietate și de diversitate este și mai accentuată în ce privește *conținutul învățămîntului pedagogic*. Situația aceasta este explicabilă, dat fiind faptul că, în general, conținutul are o mai mare mobilitate decît forma, care, în această privință, este mai statică, din care cauză structura sistemului de învățămînt este mai stabilă decît conținutul pe care-l servește [26].

Fără a putea face o prezentare a felului în care se pune problema conținutului în toate statele europene, de altfel dimensiunile unui articol nici nu ar permite, ne vom opri succint asupra cîtorva aspecte. Abordînd chestiunea analitic,

---

[23] *Ibidem*, p. 1195.

[24] *Ibidem*, p. 1430; G. Turpin De Crissè, *La reforme des ètudes secondaires en Suède*, „Repères", nr. 7, 1965, p. 28—40.

[25] Gustave Bemtgen, *La formation et le perfectionnement des enseignants en Europe*, „Repères", nr. 8, 1965, p. 13.

[26] P. Apostol, V. Bunescu, T. Truțer, *Aspecte metodologice ale acțiunii de perfecționare a sistemului nostru de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1966, p. 65.

rezolvarea de la o țară la alta se prezintă în felul următor:

În *Belgia*[27], pregătirea de cultură generală se asigură în primii doi ani, programa respectivă fiind orientată spre aceea a anilor corespunzători din învățămîntul mediu de cultură generală; activitățile de ordin pedagogic sînt grupate în cursul ultimilor doi ani, unde ocupă o treime a orarului.

În *Elveția*, prin conținutul său învățămîntul pedagogic se apropie foarte mult în ce privește pregătirea de cultură generală de aceea dată de gimnaziu. Există tendința de a separa din ce în ce mai mult pregătirea generală de cea profesională. Școlile din Geneva, Bâle, Zürich și Neuchâtel practică chiar o distincție totală.

În *Franța*, școlile normale primare asigură pregătirea normaliștilor în mod diferit, după cum este vorba de cei admiși la primul sau la al doilea concurs. Primii urmează 4 ani de studii, timp în care pregătesc mai întîi bacalaureatul, în 2 sau 3 ani, după care urmează doi ani sau un an de pregătire profesională. Normaliștii admiși la al doilea concurs fac doar 2 ani de pregătire profesională. Clasele pregătitoare pentru bacalaureat aplică aproape aceleași programe și aceleași orare cu cele din învățămîntul modern lung și ca și clasele de științe experimentale ale liceelor.

În *Italia*, planul de învățămînt al școlii normale prevede predarea, în diferite clase, a următoarelor obiecte de învățămînt: pedagogia, psihologia, filozofia, limba italiană și literatura latină, istoria, instrucția civică, o limbă străină, matematica și fizica, științele naturale, chimia, geografia, desenul și istoria artei, muzica și cîntul, educația fizică, instrucția religioasă (de care normaliștii pot fi dispensați la cererea lor). În unele școli normale se învață agricultura, pentru ca institutorii din mediul rural să aibă cunoștințe în acest domeniu. Normaliștii pot învăța, facultativ, să cînte la un instrument muzical.

În *R. S. F. Iugoslavia*, în cadrul celor 5 ani de studii pedagogice, se predau următoarele discipline școlare: limba maternă, istoria, geografia, matematica, biologia, fizica, chimia, educația sanitară, noțiuni de agricultură, învățămînt menajer, lucru manual, metodologia și lucru școlar, pedagogia, istoria pedagogiei, psihologia copilului, psihologia-pedagogică, logica, filozofia, o limbă străină, muzica, desenul și cultura fizică.

În *Olanda*, planul de învățămînt al școlii normale primare diferă în funcție de cele trei cicluri. În primul ciclu, care dă un învățămînt general, se studiază următoarele obiecte: limba și literatura olandeză, istoria, geografia, fizica, chimia, biologia, matematica, franceza, germana, engleza, muzica, desenul, arte manuale, educația fizică, iar în școlile de fete, cusutul. În al doilea ciclu începe, de fapt, învățămîntul pedagogic; se predau: pedagogia și științele anexe, limba și literatura olandeză, viața culturală și socială în Olanda, lectura, scrierea, muzica, desenul, arte manuale, educația fizică, cusutul — pentru fete, didactica generală, precum și diferite metodici. Ciclul al treilea asigură studii mai adîncite de pedagogie, de limba și literatura olandeză, precum și studii privind viața culturală și socială a Olandei.

În *R. P. Polonă*, planul de învățămînt al liceelor pedagogice înglobează materii de învățămînt general, materii pedagogice și materii specializate (desen, lucrări manuale, cînt, muzică, educație fizică). În ce privește obiectele de învățămînt general, în liceele pedagogice se aplică programa școlii de cultură generală a ciclului secundar.

[27] *Notă* — trimiterile sînt identice cu cele menționate mai sus cu ocazia abordării structurii organizatorice a învățămîntului pedagogic din țara respectivă.

În *Portugalia*, planul de învățământ al școlilor normale cuprinde următoarele discipline de învățământ: pedagogia și didactica generală, psihologia aplicată la educație, didactica specială, igiena școlară, educația fizică, desenul, lucrări manuale educative, educația feminină, muzica și cîntul coral, legislația și administrația școlară, educația morală și civică.

În *Turcia*, în școlile normale rurale, normaliștii primesc, mai întîi, în primii trei ani, o pregătire generală identică cu pregătirea asigurată în școlile mijlocii (în primul ciclu — de 3 ani — al învățământului secundar). În următorii trei ani se dă o pregătire profesională necesară carierei alese.

Prezentarea conținutului învățământului pedagogic din diferite țări europene permite să se distingă, sub raport comparativ, mai multe constatări:

Mai întîi, se remarcă faptul că în unele planuri de învățământ, deși sînt prevăzute pe lîngă obiecte de pregătire generală și obiecte de specialitate, nu se face o distincție netă sub raportul grupării lor pe anumiți ani de studii, ca de pildă în Italia, Iugoslavia sau Polonia. Sub acest aspect, în planurile de învățământ ale școlilor normale din alte țări se face o distincție netă, disciplinele care asigură pregătirea generală predîndu-se în general în primii doi ani de studii, iar cele de specialitate în restul anilor, ca în Belgia, Elveția, Franța, Olanda. Această distincție netă este o caracteristică a școlilor normale pe cicluri; primul ciclu dă o pregătire generală aproape identică cu a claselor respective ale școlii de cultură generală, fie că e vorba de apropierea de primul ciclu al învățământului secundar, ca în Turcia, Finlanda, fie de ciclul ultim al învățământului secundar, ca în Franța sau Olanda.

De altfel, în rezolvarea raportului dintre obiectele care asigură pregătirea generală și obiectele de specialitate, programele școlare aplicate în învățământul de cultură generală constituie un element luat permanent în considerație. Astfel, în Belgia programa primilor 2 ani ai școlii normale este *orientată* spre aceea a claselor corespunzătoare ciclului al doilea al învățământului secundar, în Franța este *aproape* aceeași situație, iar în Polonia — deși nu se face o distincție netă, după cum am văzut mai sus — pentru materiile de învățământ general se aplică programele analitice din învățământul mediu de cultură generală.

C. *Pregătirea profesională*, de specialitate, pe care o asigură școlile normale se realizează, de asemenea, în forme foarte variate. Pentru a surprinde unele din acestea, ne vom opri puțin asupra acestei laturi a conținutului învățământului pedagogic din țările europene, căutînd să schițăm mai ales soluțiile adoptate pentru practica pedagogică.

În *Austria*, normaliștii fac practica pedagogică în școli de aplicație atașate pe lîngă școlile normale, unde asistă la cursuri și țin ei înșiși lecții; de asemenea, vizitează școli primare rurale, unde fac un stagiu de 3 săptămîni pentru a se familiariza cu condițiile din mediul rural.

În *Franța*, pregătirea de specialitate a normaliștilor se realizează sub două aspecte esențiale: a) pregătirea pedagogică teoretică, care se asigură prin cursuri de pedagogie, didactică, legislație școlară, morală profesională și de psihologia copilului și b) pregătirea pedagogică practică, care se realizează prin exerciții practice și stagii în clase de aplicație; ultimul an — „anul pedagogic" — este conceput sub forma a 26 săptămîni în școală și 12 săptămîni de stagiu de pedagogie practică în clase de aplicație în care se desfășoară alternativ cele două tipuri de activitate. Într-un număr de școli normale se acordă o deo

sebită atenție lucrărilor personale ale normaliștilor, în sensul că se fac cercetări personale, orientate mai mult spre anchetă, decît spre documentarea de bibliotecă [28].

În *Italia*, normaliștii fac un stagiu de practică într-o școală primară locală, sub conducerea unor cadre calificate. Pentru îmbunătățirea pregătirii pedagogice practice, prin prelungirea duratei de școlarizare de la 4 ani la 5 ani, ultimul an este consacrat aproape în întregime practicii pedagogice; de asemenea, cîte o școală primară completă va fi anexată pe lîngă fiecare școală normală.

În *R. S. F. Iugoslavia*, pentru practica pedagogică, pe lîngă școlile normale sînt atașate clase primare, iar în semestrul al doilea al ultimului an, normaliștii fac un stagiu de 15 zile în școlile primare.

În *Norvegia*, pregătirea practică se realizează în cursul ultimilor doi ani ai școlii normale. Practica pedagogică se desfășoară în școli de aplicație, care pot fi școli primare comunale de tip obișnuit sau școli primare de stat, atașate pe lîngă școlile normale.

În *Portugalia*, practica pedagogică a normaliștilor se efectuează sub forma unui stagiu de 6 luni într-o școală primară, constituind ultimul semestru dintre cele patru ale școlarizării în școlile normale de tip unic.

În *Turcia*, pregătirea teoretică de specialitate se desfășoară în ultimii trei ani ai școlii normale primare rurale sau pe toată durata școlarității în școlile urbane; în ce privește pregătirea practică, normaliștii fac vizite în școli, iar în ultimul an de studii fac un stagiu de o lună într-o școală rurală.

În *U.R.S.S.*, în afara disciplinelor cu caracter general, planul de învățămînt al școlilor normale prevede lucrări manuale, cîntul, desenul și educația fizică; un loc apreciabil este acordat diferitelor metodici ale obiectelor care se predau în școala primară, precum și pedagogiei, istoriei pedagogiei, psihologiei și igienei școlare. Numeroase ore sînt consacrate lucrărilor practice în atelier și pe cîmp, precum și practicii pedagogice.

Privind în ansamblu problema pregătirii profesionale, se remarcă deosebita atenție ce i se acordă, situație pe deplin justificată, dat fiind faptul că școlile normale sînt școli de specialitate ce trebuie să asigure cadre didactice bine pregătite.

Ceea ce constituie un principiu general recunoscut este faptul că pregătirea profesională nu se limitează la parcurgerea unui număr mai mare sau mai mic de discipline de profil, ci include în mod necesar și forme de pregătire practică: asistențe la lecții predate de cadre bine pregătite, ținerea de lecții, vizitarea de școli primare, stagii de practică continuă. De asemenea, se remarcă consensul aproape unanim asupra efectuării practicii pedagogice în cadrul școlilor primare, mai ales în școli de aplicație.

În general, școlile normale se încheie prin acordarea unei diplome pe baza căreia cei interesați pot preda în școala primară, ca de pildă în Austria, Elveția, Franța, Polonia, U.R.S.S. În alte țări, dreptul de a preda este recunoscut printr-un certificat de aptitudine pedagogică, ca în Anglia sau Norvegia, eliberat chiar de către altă instituție decît școala normală respectivă.

În unele țări, definitivarea noilor învățători se face fie după o vechime de cîțiva ani în învățămînt, ca în Austria, Turcia, fie după completarea pregătirii profesionale obținute pînă în momentul numirii la post, ca de pildă în Olanda. Se remarcă faptul că în cazul țărilor în care școlile normale sînt de grad secundar diplomele acestor școli sînt echiva-

[28] Paul Juif, *La formation professionnelle des instituteurs français et sa réforme*, „Repères", nr. 8, 1965, p. 23—26.

lente cu acelea ale liceelor de cultură generală, ca de pildă în Austria, sau se acordă și o diplomă de învățământ mediu general o dată cu aceea de institutor, ca în Belgia. În orice caz, se recunoaște absolvenților școlilor normale dreptul de a-și continua studiile la nivel universitar.

Studiul comparat mai permite o constatare și anume că există o tendință clară de a nu considera pregătirea încheiată o dată cu obținerea diplomei de învățător sau a certificatului de aptitudine pedagogică. Nu numai că necesitatea perfecționării învățătorilor este un principiu unanim recunoscut, dar există tendința ca să se înceapă chiar la foarte scurt timp de la terminarea școlii normale.

VASILE ILIESCU

Lupta împotriva analfabetismului în lume

Analfabetismul este un fenomen care frînează dezvoltarea umanității, frînează dezvoltarea progresului social*.

În anul 1962 din ansamblul populației globului 38—43% erau analfabeți. Procentul cel mai ridicat de analfabeți s-a constatat că este în Africa, unde se ridică între 78—84%, în Asia și Oceania el atinge 53—57%. Acești indici reprezintă media pe continente, însă în unele țări care au devenit independente, datorită moștenirii grele lăsate de colonialiști în ceea ce privește știința de carte inclusiv condițiile social-economice, acest procent este și mai ridicat. Inegalitatea în drepturi a femeilor față de bărbați în multe țări face ca femeile să fie cele mai numeroase victime ale analfabetismului. În Africa, în 1962 procentele privind numărul analfabeților erau: 87% pentru femei și 69% pentru bărbați, în Asia 53% și respectiv 41%.

Îngrijorător este faptul că proporțiile analfabetismului în lume nu s-au redus decît foarte puțin, de la un procent mediu pe glob cuprins între 40—45% în anul 1950, la 38—43% în anul 1962. Această reducere este reală în ceea ce privește ponderea față de populația globului, dar cifrele absolute dovedesc o creștere a fenomenului.

Numărul celor alfabetizați fiind încă mic în comparație cu creșterea demografică, se ajunge la situația că cifra absolută a analfabeților crește. De pildă, în zece ani premergători anului 1962 numărul analfabeților a crescut în 119 țări membre ale UNESCO cu 35 milioane.

Statisticile UNESCO indică cu aproximație pentru anul 1962 existența în Asia și Oceania a 350 milioane analfabeți (în afară de R. P. Chineză, R. D. Vietnam și R.P.D. Coreeană), în Africa (exclusiv Africa de Sud) 120 milioane, în America — 50 milioane și în Europa — 25 milioane. Toate aceste cifre dau un total de 545 milioane analfabeți în vîrstă de 15 ani și peste 15 ani.

Avîntul luptei de eliberare de sub jugul colonialismului a pus cu acuitate la ordinea zilei în aceste țări și în întreaga lume necesitatea luptei împotriva analfabetismului, căci analfabetismul se adaugă la celelalte obstacole existente în

* La baza elaborării articolului au stat diferite lucrări apărute sub egida UNESCO în 1964—1965, inclusiv alte publicații din anul curent; datele statistice sînt furnizate de asemenea de publicațiile UNESCO etc. (n.n.).

aceste țări în calea dezvoltării social-politice etc.

După cel de-al doilea război mondial, perspectivele cuceririi independenței naționale în țările Africii și Asiei au stimulat și eforturile pentru lichidarea analfabetismului.

Campania pentru lichidarea neștiinței de carte este sprijinită pe larg de partidele comuniste și muncitorești, de organizațiile democratice, de instituțiile și intelectualitatea progresistă etc. Amploarea crescîndă a acestei campanii este ilustrată de rezultatele unei anchete mondiale realizate de Biroul Internațional de Educație și de UNESCO în anul 1964 și în anul 1965. În 1964, din 88 țări care au răspuns la această anchetă, 25 au arătat că de fapt ele ar fi încheiat deja campania de alfabetizare, iar cea mai mare parte a celorlalte țări au declarat că acțiunea este în curs de desfășurare, sau va începe într-un viitor apropiat. Concluzii similare se desprind și din rezultatele anchetei din 1965. La o scrisoare în care UNESCO întreba guvernele țărilor membre dacă ar fi dispuse să dea prioritate acțiunii de alfabetizare, legate de dezvoltarea economică, 35 din aceste țări au răspuns afirmativ.

Nu de mult „Consiliul de administrație a programului Națiunilor Unite pentru dezvoltare", reunit la New York, a aprobat cererile de ajutor financiar formulate de guvernele algerian, iranian și malian de a se aloca 3 800 000 de dolari pentru a se pune în aplicare primul proiect-pilot de alfabetizare UNESCO. Țările respective vor folosi fondurile internaționale pentru programe de alfabetizare care au ca scop formarea de cadre în agricultură și industrie, în tehnică și educația civică, cu scopul de a-i pregăti pe adulți să lucreze mai bine să-și sporească venitul și să-și ridice nivelul de viață[1].

[1] *Proiecte-pilot*, „*Scînteia*" nr. 6969 din 4 mai 1966.

Cele mai mari eforturi în lupta împotriva acestui anacronism sînt depuse de țările care și-au cîștigat independența. Acțiunea de alfabetizare a populației în aceste țări devine din zi în zi un obiectiv național important în planurile lor de dezvoltare. Această acțiune va putea fi realizată — după cum a demonstrat-o experiența țărilor socialiste — numai dacă ea va fi organizată, coordonată și finanțată de către stat.

Lupta împotriva analfabetismului îmbracă aspecte deosebit de interesante, care ilustrează eforturile și setea de cultură a popoarelor. Cel mai eficace aport în această campanie l-au adus organizațiile de masă sindicale, asociațiile profesionale, grupuri de învățători, de femei, organizații de tineret etc.

Campania de alfabetizare din *Pakistan*, constituie unul din elementele principale ale celui de-al doilea plan cincinal, în cadrul căruia bugetul pentru instrucțiunea publică va crește cu circa 250%. În întreaga țară se vor crea 3 000—4 000 centre de alfabetizare în care vor fi cuprinși aproximativ 400 000 analfabeți în fiecare din cele două provincii ale țării.

În *Filipine*, campania, care cuprindea în anul 1965 circa 2 milioane de analfabeți între 15—35 ani, este susținută de către guvern și de către diferite organizații, ca de pildă, mișcarea pentru reconstrucția socială. Această organizație a trimis echipe în peste 200 de sate. Se intenționează ca pînă în anul 1980 flagelul analfabetismului să fie lichidat.

Alfabetizarea este concepută în *Algeria* ca o armă indispensabilă în lupta pentru dezvoltarea țării și ca un punct de plecare pentru o educație mai largă a populației. În situația grea cînd în anii trecuți circa 80—85% din populația adultă era analfabetă, au fost organizate cursuri pentru diferitele categorii ale populației: lucrători din întreprinderile industriale, feroviari, militari, locuitori din cartierele orășenești și de la sate etc. Începînd cu

anul 1966 se desfășoară o etapă mai intensă (pe 6 ani), în special în sectoarele agriculturii și industriei. S-a legiferat obligativitatea pentru marile întreprinderi de a-și crea servicii speciale pentru alfabetizare și învățămînt, s-au organizat cursuri prin corespondență, folosindu-se în acest scop ziarele, radioul, televiziunea etc. Din programul Națiunilor Unite pentru dezvoltare, Algeria va primi, așa cum s-a arătat, un ajutor în valoare de 1 157 000 dolari la care se adaugă contribuția proprie de 4 880 000 de dolari.

Planul de luptă împotriva analfabetismului, datorită acestui ajutor, va cuprinde trei proiecte. Primul se referă la 5 000 de adulți care lucrează în ferme, funcționînd după principiul autogestiunii, al doilea proiect cuprinde 20 000 de analfabeți, între 15 și 35 de ani, care lucrează în uzinele de produse chimice din regiunea Arzow, iar al treilea proiect se referă la 50 000 de analfabeți avînd vîrsta de 15—35 ani, care lucrează la terminarea unor complexe metalurgice și siderurgice (Vezi „Scînteia" nr. 6969 din 4 mai 1966).

În anul 1965, a început în *Libia* o nouă etapă a acțiunii naționale pentru lichidarea analfabetismului, în cadrul campaniei de alfabetizare a populației din țările arabe. În această țară, campania urmează să se desfășoare pe o perioadă de 15 ani, primii trei ani fiind destinați experimentării măsurilor care, ulterior, se vor generaliza. În prima parte a acestei campanii vor fi cuprinse persoanele în vîrstă de 25—29 ani, care lucrează în acele sectoare ale economiei direct legate de dezvoltarea țării, iar în etapele următoare vor fi cuprinse celelalte categorii ale populației, pentru a îngloba toți bărbații și femeile între 13—45 ani. Alfabetizarea în această țară este însoțită de cursuri pentru însușirea unei meserii și pentru instrucțiunea civică și religioasă.

În *Iran* a fost creată „L'Armée Savoir" din circa 10 000 de persoane, formată din tineri absolvenți ai școlilor secundare, care duc muncă de educare la sate.

În *Lagos* și *Nigeria* posibilitățile de alfabetizare au fost lărgite prin hotărîrea Ministerului Educației, care indică organizarea de cursuri în acest sens [2].

Tanzania a inclus în noul ei plan cincinal un program de lichidare a analfabetismului și de educație a adulților. Activitatea desfășurată în domeniul alfabetizării de către diferitele sindicate, organizații de femei, organizații cooperatiste, servicii municipale și guvernamentale este coordonată de un comitet național. În actualul program al Națiunilor Unite pentru dezvoltare, Tanzania figurează cu un proiect privind alfabetizarea în valoare de 1 181 900 de dolari, la care se adaugă 5 216 000 de dolari, participarea statului tanzanian.

Tot în scopul alfabetizării și al educației maselor, în *Coasta de Fildeș* existau în anul 1965 circa 60 de centre denumite „Tineretul și munca", 40 de centre pentru alfabetizarea femeilor, 50 de centre culturale etc. Au fost, de asemenea, organizate școli pentru serviciile publice și pentru tineretul sătesc. În astfel de centre cursanții învață să citească și să scrie, primesc noțiuni de aritmetică, de igienă, de educație cetățenească.

Eforturi similare sînt depuse și de țările din America Latină.

În campania națională de alfabetizare lansată în *Mexic*, s-a stabilit pentru toți cetățenii între 18—60 de ani, care știu să citească și să scrie, obligativitatea de a alfabetiza fiecare cel puțin un compatriot. În anul 1965, guvernul a creat 11 000 centre în acest scop, din care 2 870 sînt subvenționate de către stat și municipalități, iar 2 200 de către întreprinderile private. S-au distribuit gratuit, numai în 9 luni ale anului 1965, circa 34,5 milioane de manuale de lectură. Di-

[2] *Campania mondială pentru alfabetizare*, 7 iulie 1960, TFL/2 UNESCO.

ferite organizații de muncitori și țărani participă la această campanie, ajutînd la depistarea și înscrierea analfabeților și controlînd asiduitatea lor la cursuri.

În actualul program al Mexicului, în care se prevede ca pînă în 1970 analfabetismul să fie învins, în cursul primului an al programului național contra analfabetismului au urmat cursurile 400 000 de persoane; în acest scop guvernul a trimis 15 000 instructori bine pregătiți și cu experiență, care au participat la acest program. De asemenea, stațiile de radio și televiziune difuzează numeroase programe pentru analfabeți.

Alfabetizarea prin radio joacă în *Columbia* un rol important. Inițiativa școlii radiofonice din Sutatenza, din Munții Anzi, creată în anul 1947, pentru a difuza lecții de alfabetizare prin radio s-a extins foarte repede. În anul 1954, emisiunile de radio ale acestei școli durau 6 ore pe zi, fiind urmărite de aproximativ 200 000 elevi, aparținînd celor 6 000 școli situate nu numai pe teritoriul Columbiei, dar și în Venezuela și Ecuador. Această inițiativă ulterior s-a extins și în celelalte continente, în aproximativ douăzeci de țări.

Măsurile luate în *Ecuador* au determinat reducerea ponderii analfabeților în rîndul persoanelor de peste 15 ani de la 43,3% în 1950, la 30% în 1962[3]. Din anul 1963, guvernul a preluat campania de alfabetizare care pînă atunci fusese desfășurată de diferite instituții private și a legiferat obligativitatea învățămîntului pentru toți cetățenii în vîrstă între 15—50 de ani. S-a dat prioritate acțiunii de alfabetizare a celor care lucrează în sectoarele economice cele mai importante ale țării și principalelor grupe de vîrstă ale populației. În perioada de șase ani, 1964—1970, vor fi alfabetizați circa 621 000 adulți, folosindu-se în acest scop sprijinul universităților, sindicatelor și al altor organizații. Primele succese au fost deja obținute: în primii doi ani numărul centrelor de alfabetizare a crescut de la 410 la 2 000, iar cel al cursanților de la 10 400 la 50 000.

Actualul proiect experimental, cuprins în cadrul Programului Națiunilor Unite pentru dezvoltare, pentru Ecuador, în valoare de 1 168 400 de dolari (cota de participare a guvernului fiind de 1 741 000 de dolari) prevede instruirea și educarea a peste 40 200 persoane în aproximativ 1 270 centre, repartizate pe cele trei zone în care a fost împărțită țara (după criteriul economiei dominante în regiunea respectivă). Astfel, planul de luptă contra analfabetismului își propune și apropierea procesului de instruire și educare de ramura economiei dominante în regiunea respectivă — agricultura, artizanatul sau industria.

În calea campaniei de alfabetizare apar numeroase obstacole determinate de lipsa de cadre, de mijloace materiale, de manuale, de marile diferențieri ale limbilor sau dialectelor folosite de la o regiune la alta a aceleiași țări. Pentru a ne face o imagine numai asupra ceea ce înseamnă lipsa de cărți și caiete, menționăm că în Asia de Sud, unde trăiesc circa 800 milioane de locuitori, adică aproximativ un sfert din populația g'obului, industria hîrtiei și poligrafică sînt printre cele mai slab dezvoltate.

Alfabetizarea este frînată în unele țări și din cauza numărului mare de limbi vorbite. Unele state au fost nevoite ca înainte de a începe campania de alfabetizare să stabilească mai întîi o limbă oficială, pentru a stimula interesul maselor în studierea limbii și a îmbogățirii patrimoniului lor cultural național. Astfel de probleme de ordin lingvistic au apărut în special în Africa, unde există o mai mare

[3] La aceasta se adaugă faptul că circa 29% din populația activă are mai puțin de 3 ani de școală, iar la sate, unde trăiește 65% din populația țării, procentul analfabeților continuă să fie de circa 43%.

diversitate de limbi. În comparație cu celelalte continente, în Africa granițele etnice nu coincid în general cu cele teritoriale. Majoritatea statelor africane care au devenit independente sînt foste colonii, ale căror frontiere au fost stabilite în mod arbitrar, fără a se ține seama de răspîndirea popoarelor sau a limbilor vorbite. Aproape toate aceste state au mai multe limbi, din care unele sînt folosite și în mai multe țări învecinate.

În *Noua Guinee*, teritoriu aflat sub tutelă australiană, unele din principalele dificultăți în calea alfabetizării sînt de ordin lingvistic și geografic. Acolo se vorbesc peste 700 de limbi, dar nici una din acestea nu are o scriere proprie, iar unele regiuni sînt greu accesibile sau inaccesibile chiar.

De asemenea, în *Gabon*, la o populație de 450 000 locuitori — din care aproximativ 120 000 sînt analfabeți — sînt folosite circa 40 de limbi indigene care fac dificilă comunicarea dintre regiuni și chiar dintre sate. În plus, aceste limbi nu sînt încă scrise. Limba oficială — franceza — ce se predă în școli și în care se face alfabetizarea, prezintă pentru băștinași serioase dificultăți, mai cu seamă în pronunțare.

În unele țări devenite independente, alfabetizarea și în general învățămîntul se fac în limba moștenită de la colonizatori, ceea ce constituie o dificultate în dezvoltarea lor social-culturală. La asemenea greutăți se adaugă uneori altele, determinate de slaba densitate a populației, de caracterul nomad, de superstiții etc.

Din cele relatate se desprinde concluzia că deși eforturile proprii ale țărilor cu mulți analfabeți constituie factorul hotărîtor în lupta pentru lichidarea analfabetismului, totuși, în țările în care acest flagel are cea mai mare pondere este necesar sprijinul internațional al țărilor dezvoltate, al organizațiilor internaționale etc. Nu numai pentru că nu sînt suficiente posibilitățile în țările bîntuite de acest flagel, dar și pentru că el afectează progresul întregii omeniri, adevărata emancipare a tuturor popoarelor și participarea atît de necesară în prezent a tuturor popoarelor la rezolvarea problemelor spinoase ce stau în fața întregii omeniri.

Lichidarea analfabetismului în lume ar contribui la avîntul economic, social, politic și cultural al întregii omeniri, la creșterea forțelor păcii. În acest scop cooperarea mondială, bilaterală și multilaterală, între popoare, aportul în acest domeniu al O.N.U. prin instituțiile sale specializate, precum și al altor organizații internaționale, guvernamentale, sindicale, de tineret etc. au mare importanță.

Ansamblul acțiunilor întreprinse cu caracter național și internațional, sprijinul și întrajutorarea reciprocă a țărilor, au reușit să intensifice campania împotriva analfabetismului.

După cel de-al doilea război mondial, O.N.U. a relevat necesitatea întăririi colaborării între națiuni pentru răspîndirea științei și culturii, promovînd ideea luptei împotriva analfabetismului.

Lărgirea campaniei pentru alfabetizare și educație, în general, a constituit obiectul unor importante acțiuni întreprinse de UNESCO, începînd încă din anul 1946.

În 1964, UNESCO a adoptat programul mondial experimental de alfabetizare. La conferința internațională de la Geneva din iulie 1965, organizată de UNESCO, s-a studiat multilateral această problemă și s-au adoptat importante recomandări.

Congresul mondial al miniștrilor educației, organizat de UNESCO la Teheran, în septembrie 1965, a constituit un moment important în evoluția campaniei mondiale de luptă împotriva analfabetis-

mului și pentru dezvoltarea educației în general. La acest Congres, avîndu-se în vedere insuficiența resurselor interne ale țărilor cu un număr mare de analfabeți, s-a subliniat necesitatea unei cooperări permanente pe plan bilateral, multilateral și regional, spre a se realiza un front comun în această campanie, mai cu seamă în a doua jumătate a Deceniului Națiunilor Unite. În scopul de a se veni în ajutorul țărilor în curs de dezvoltare s-a menționat posibilitatea creării unui sistem internațional de finanțare, care să permită acestor țări să contracteze împrumuturi destinate în special acestui scop, al alfabetizării. O dată cu apelul lansat de către statele membre ale UNESCO către organizațiile și asociațiile internaționale, pentru ca guvernele să afecteze sume tot mai importante pentru înlăturarea acestui flagel, la Congres s-a sugerat realizarea pentru țările în curs de dezvoltare a unui program de schimburi de cadre didactice și de informații asupra metodelor și mijloacelor folosite și înființarea de centre experimentale sau stații-pilot, pentru popularizarea metodelor și mijloacelor de luptă împotriva analfabetismului.

Apreciind campania împotriva analfabetismului ca una din activitățile prioritare din cadrul programelor UNESCO, Congresul a lansat un apel solemn către O.N.U., către instituțiile sale specializate, către toate organizațiile și instituțiile culturale din întreaga lume, în vederea mobilizării opiniei publice pentru intensificarea acestei campanii. S-a hotărît premierea asociațiilor sau personalităților care se vor remarca prin inițiative în acest domeniu, stabilindu-se, de asemenea, ca ziua de 8 septembrie, în fiecare an, să fie consacrată ca „Ziua mondială a alfabetizării".

Ajutorul bilateral între diferite țări prin schimburi de experiență, ajutor financiar, echipament, cărți, asistență tehnică, voluntari etc. contribuie la intensificarea campaniei împotriva analfabetismului.

Republica Socialistă România, a cărei experiență în lichidarea analfabetismului are o importanță deosebită, a adus în mod permanent o contribuție importantă, în cadrul organizațiilor internaționale, pentru lărgirea acestei campanii mondiale cu un profund caracter umanitar.

Consecventă poziției sale principiale, constructive și fiind convinsă de importanța educației tineretului în spiritul păcii, Republica Socialistă România, la sesiunea a XX-a a Adunării Generale O.N.U., a inițiat Declarația cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare. Sensul major al declarației amintite îi este conferit de principiile pe care le conține și care trebuie să stea la baza formării noii generații, pentru ca aceasta să-și poată îndeplini sarcinile actuale, ca și cele care îi vor reveni mîine, cînd va prelua conducerea în ștafeta vieții. În același sens se înscriu și alte inițiative ale României în cadrul O.N.U. și al organismelor sale, în diferite domenii de activitate.

Paralel cu activitatea depusă în cadrul organizațiilor internaționale, Republica Socialistă România acordă ajutor țărilor bîntuite de analfabetism, primind înalte aprecieri din partea acestora.

Slăbirea încordării în relațiile internaționale, încetarea cursei înarmărilor ar constitui condiții esențiale în asigurarea dezvoltării campaniei pentru lichidarea analfabetismului, care, la rîndul său, determină întărirea frontului unit al popoarelor în lupta pentru salvgardarea păcii și progresul omenirii.

Lectori univ. MARCEL MĂMULARU,
ȘTEFAN TIRIFONESCU

„Munca metodică în şcolile generale şi în licee"*

Apariţia unor lucrări documentare care să sintetizeze experienţa valoroasă în domeniul muncii metodice din şcoli constituie o cerinţă esenţială a momentului actual de dezvoltare a învăţămîntului nostru. Cartea al cărei conţinut îl analizăm în rîndurile de faţă încearcă să umple un gol în acest sens. La începutul ei se fac aprecieri în legătură cu rolul muncii metodice în perfecţionarea stilului de muncă al cadrelor didactice, perfecţionare care are implicaţii pozitive în creşterea eficienţei procesului instructiv-educativ şi implicit în punerea de acord a ritmului instrucţiei şcolare cu cel al dezvoltării ştiinţei şi tehnicii în perioada actuală.

Lucrarea cuprinde două părţi. În prima parte, autorii se ocupă de conţinutul muncii metodice, de formele ei de desfăşurare, precum şi de organele metodice din şcoală care au sarcina să organizeze şi să dirijeze această activitate: consiliul pedagogic, cabinetul metodic şi comisiile metodice.

În partea a doua, se dezbat unele probleme actuale ale muncii metodice privind tematica, tipologia şi metodica desfăşurării orei de dirigenţie, metodica educării elevilor în spiritul moralei comuniste, sistemul recapitulării cunoştinţelor.

Remarcăm că în ce priveşte conţinutul muncii metodice, autorii nu limitează cîmpul de cercetare, specificînd că însăşi dialectica vieţii şcolare impune o îmbogăţire continuă a acestui conţinut cu noi probleme de ordin metodic.

Dintre problemele care intră în sfera activităţii metodice, se menţionează: planificarea muncii instructiv-educative, confecţionarea şi evidenţa materialului didactic, metodica predării unor lecţii sau capitole mai dificile, studierea cauzelor rămînerii în urmă la învăţătură, îmbunătăţirea programelor, a manualelor şi a metodicilor şcolare, orientarea muncii de cercetare pedagogică etc. Dintre formele pe care le îmbracă munca metodică colectivă în şcoală, se reliefează: lecţiile deschise, interasistenţele, comunicările, referatele etc.

Pentru asigurarea eficienţei activităţii organelor metodice dintr-o şcoală, autorii apreciază, pe bună dreptate, că unul din factorii de bază îl constituie legătura permanentă dintre cei care răspund de munca metodică atît în ce priveşte *organizarea*, cît şi *desfăşurarea* muncii. În acest sens, se susţine ideea că planul activităţii metodice nu trebuie să apară ca o anexă a planului general al şcolii, ci trebuie să facă parte integrantă din acest plan. În ce priveşte dezbaterea unor probleme metodice, se subliniază cu insistenţă necesitatea ca acestea să constituie o preocupare stringentă pentru toate organele metodice.

În lucrare, se întîlnesc, de asemenea, idei preţioase şi în legătură cu alte probleme metodice, ca de pildă: organizarea muncii metodice, ţinîndu-se seama de perspectivele desfăşurării ei pe o perioadă de mai mulţi ani, asigurarea continuităţii în munca responsabililor comisiilor metodice, valorificarea interasis-

---

* I. Dumitrescu şi N. Andrei, *Munca metodică în şcolile generale şi în licee*, E.D.P., Bucureşti, 1966.

tenţelor cadrelor didactice prin analize în cadrul comisiilor metodice, legarea conţinutului muncii metodice de cerinţele specifice ale unei etape de activitate şcolară, asigurarea unui anumit grad de elasticitate planurilor de muncă, pentru a se permite includerea pe parcurs a unor sarcini metodice neprevăzute, evitarea formalismului în evidenţa muncii metodice etc.

Valoroase sînt şi îndrumările detaliate în legătură cu întocmirea unui plan de cercetare pedagogică şi cu modul de efectuare a unei asemenea cercetări, mai ales că aceste îndrumări sînt susţinute şi de prezentarea unui plan de cercetare întocmit de un diriginte. Subscriem şi pentru ideea că în general se pot obţine rezultate apreciabile în munca metodică, dacă se dă dovadă de multă insistenţă, dacă problemele respective nu sînt abandonate înainte de a se ajunge la o soluţie.

Autorii prezintă şi unele rezultate concrete obţinute la clasele experimentale şi de control, în legătură cu definirea noţiunii de atitudine comunistă faţă de muncă. Socotim că lucrarea ar fi devenit mult mai convingătoare, dacă s-ar fi prezentat mai multe rezultate concrete, în special în ce priveşte unele probleme controversate. Considerăm că ar fi fost interesante, probabil, unele date cu privire la conţinutul „Caietului dirigintelui" despre care se spune că a fost tipărit, pentru uz intern, în două ediţii.

Demne de reţinut sînt şi unele idei ce se întîlnesc în partea a doua a lucrării, dintre care subliniem ideea cu privire la conţinutul multilateral al muncii dirigintelui şi ne asociem cu autorii în combaterea celor care preconizează dezbaterea la orele de dirigenţie a unei singure teme în cursul unui trimestru sau al unui an şcolar.

Aici se fac şi unele precizări interesante cu privire la tipologia orelor de dirigenţie, cu toate că nu se dă amploarea cuvenită tratării metodicii desfăşurării diferitelor tipuri de ore de dirigenţie.

În ce priveşte educarea comunistă a elevilor, merită să fie relevat modul cum a înţeles un diriginte să lămurească elevilor problema realizării fericirii în viaţă, prin organizarea unei întîlniri cu o muncitoare care le-a demonstrat cu exemple din propria sa viaţă, ce înseamnă *fericirea* de a fi preţuit de tovarăşii tăi de muncă, *fericirea* de a învăţa, *fericirea* de a fi primit în rîndurile partidului. Destul de pregnant a fost subliniată şi valoarea educativă a corespondenţei cu unii eroi ai muncii socialiste.

Reliefăm în mod deosebit părerile autorilor şi cu privire la sistemul recapitulării cunoştinţelor, în scopul consolidării lor şi al dezvoltării gîndirii elevilor.

*

În continuare, ne vom opri la cîteva probleme de conţinut şi formă care, după părerea noastră, suscită unele discuţii. Astfel, la pag. 97, subliniindu-se complexitatea şi varietatea muncii metodice, se face afirmaţia — pe deplin valabilă — că, în general, „comisiilor metodice nu trebuie să le scape nici un aspect al acestei munci". Se pare că autorii au pierdut din vedere faptul că foarte multe din problemele semnalate în lucrare sînt cunoscute colectivelor didactice din şcoli, dar dificilă este dezbaterea tuturor acestor probleme într-un timp destul de limitat, oricît de mult s-ar pune bază pe selectarea lor cu rigurozitate.

Consfătuirile „operative" organizate în timpul recreaţiilor, preconizate de unii metodişti, nu constituie o soluţie judicioasă. Lucrarea ar fi cîştigat mult în valoare dacă autorii, apreciind importanţa reală a factorului timp, ar fi inclus în ea spre exemplu şi o schiţă de plan de muncă al unei comisii metodice care a reuşit să selecteze şi să eşaloneze pe o anumită perioadă de timp, pro-

blemele metodice esențiale, fără să neglijeze totuși nici una din problemele care trebuia să intre în sfera preocupărilor comisiei respective, în acea etapă. În felul acesta, cititorul ar fi fost informat asupra posibilității reale de a se soluționa în cadrul unei comisii metodice un număr cît mai mare de probleme, fără a încălca prescripțiile regulamentului în ce privește numărul de ședințe și fără a supraîncărca profesorii și învățătorii.

În aceeași ordine de idei, socotim că în special responsabilii de comisii metodice sînt supraaglomerați cu sarcini, motivîndu-se că ei au o pregătire și o experiență care le conferă dreptul și obligația de a fi prezenți în orice acțiuni metodice. Astfel, ei întocmesc planul de muncă al comisiei metodice, natural, cu sprijinul membrilor comisiei, verifică planificările anuale și trimestriale ale membrilor comisiei, verifică referatele înaintea prezentării lor în comisie, se indică să fie folosiți ca responsabili ai unor colective ce întocmesc unele referate (pag. 95), sînt solicitați în întocmirea unor informări sau dări de seamă, întocmesc bibliografii pe probleme, cu concursul altor membri din comisie, sînt convocați în consfătuiri de către responsabilul cabinetului metodic etc. În plus, ca și cînd aceste sarcini nu ar fi suficiente (pag. 41), autorii recomandă ca în cadrul cabinetului metodic, să se repartizeze responsabililor comisiilor metodice și unele sarcini privind fie problemele educative ale procesului de învățămînt, fie latura instructivă a acestui proces, fie propaganda pedagogică în rîndul părinților etc. Socotim că repartizarea acestor sarcini este de competența consiliului pedagogic și că ele pot să fie atribuite și altor cadre didactice. De asemenea, afirmația că responsabil al cabinetului metodic poate fi și un alt cadru didactic, în afară de director sau de directorul adjunct al școlii (pag. 40), poate să rămînă o părere personală a autorilor, întrucît ea contravine prevederilor regulamentare. Același lucru e valabil și în ce privește recomandările cu privire la sarcinile secretarului consiliului pedagogic arătate la paginile 32 și 33, cît și cele cu privire la creșterea numărului ședințelor ordinare ale consiliului pedagogic (pag. 34).

O problemă care necesită de asemenea clarificare și concretizare este problema realizării unei concordanțe între planul *anual* de muncă al școlii și planul *de perspectivă* al muncii metodice. În acest sens, este necesar să se aleagă cîteva probleme care au constituit obiectul unor cercetări cu caracter pedagogic, pe o perioadă de 3—4 ani și să se specifice ce preocupări speciale s-au prevăzut în planurile de muncă anuale ale școlii elaborate în perioada respectivă.

Asemenea precizări le așteptăm de la o nouă ediție, pe care o dorim îmbogățită cu și mai multe aspecte concrete.

Prof. ION TEODORESCU

„Labiolectura"*

Valorificînd roadele unei bogate experiențe la catedră și în conducerea unei școli de surdo-muți din București, autorul dezbate în lucrarea intitulată *Labiolectura*, probleme privind istoricul labiolecturii, particularitățile perceperii optice a formei orale a limbii de către elevii surdo-muți și dă indicații de metodică a citirii de pe buze.

* Ilie Stănică, *Labiolectura*, Editura didactică și pedagogică, București, 1966.

În capitolul intitulat *Scurt istoric*, autorul urmărește evoluția problemei comunicării la surdo-muți, din antichitate și pînă azi, cu referiri și la țara noastră.

Capitolul *Particularitățile percepției optice a formei orale a limbii de către elevii surzi* este divizat în trei subcapitole. În subcapitolul *Posibilitățile percepției sunetelor pe cale vizuală prin citirea labială*, autorul se ocupă de probleme de fonetică a limbii române și de ortofonie, pe baza celor mai recente studii de fonologie. Lucrarea oferă material experimentat de autor privind receptarea optică o consoanelor situate înaintea vocalelor — în silabe directe și în grupuri de sunete — și apoi privind receptarea optică a consoanelor situate în urma vocalelor. Urmează apoi experiența privind citirea de pe buze a cuvintelor cunoscute și necunoscute care în componența lor au consoane velare, laringale.

Tabelele experimentului și comentariile autorului sînt de un real folos cadrelor didactice din școlile de surdo-muți, pentru orele de citire labială, de tehnică a vorbirii, de dezvoltare a vorbirii.

Al doilea subcapitol — *Contribuția imaginilor faciale la înțelegerea limbajului* — începe prin a arăta rolul văzului în vorbire, întrucît individul care vorbește cu cineva întotdeauna e atent la expresia feței interlocutorului, deși rolul de bază îl are vederea buzelor, dinților, limbii interlocutorului, fapt esențial în perceperea vorbirii pe cale optică de către deficienții de auz.

Subcapitolul al treilea se referă la *Rolul înțelegerii în perceperea limbii pe cale optică*. Înțelegerea — ca activitate psihică îndreptată către reflectarea raporturilor dintre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare — este o problemă psihologică cu un anumit specific propriu surdo-muților, de aceea se și spune „E greu pînă ajungi să te înțelegi cu ei". Dar și la surdo-muți legile generale ale psihologiei înțelegerii sînt aceleași ca la oricare om, cu deosebire că ei — neposedînd încă limba în măsură suficientă (ne referim la elevii în curs de școlarizare) — înțeleg numai cu metode specifice psihologiei lor. Aceste particularități ale înțelegerii se datoresc decalajului mare dintre limba propriu-zisă și mimico-gesticulația.

La început, copilul surdo-mut, forțat de viață să comunice cu cei din jur, îndeplinește această cerință vitală la nivelul posibilităților sale exprimîndu-se prin mimico-gesticulație, în cazul în care nu se utilizează dactilimele. Limbajul propriu-zis se învață încet, conform programei analitice, ori copilul surdo-mut comunică conform cerințelor vieții. Iată de ce limbajul sonor — și legat de acesta citirea labială — rămîne pentru elev ca obiect de studiu și nu ca mijloc principal de comunicare.

Funcția de mijloc de comunicare la elevii surdo-muți o îndeplinește din păcate, limbajul mimico-gesticular, cu toate eforturile cadrelor didactice din școlile speciale. Perspectivele utilizării labio-lecturii în aceste școli sînt mai bune an de an, mai ales dacă elevii clasei întîi provin din grădinițele de surzi și apoi continuă școala generală 9 ani și 3 ani școala profesională. Abia acești elevi pot fi parțial „scoși de sub sclavajul" limbajului mimico-gesticular, dar numai parțial, căci după ce intră în viață, elevul surdo-vorbitor comunică din nou tot prin semne și se complace în situația aceasta, întrucît citirea labială între persoane surde (foste surdo-mute) comportă multe greutăți, așa cum arată lucrarea de care ne ocupăm. Problema aceasta este de mult discutată, dar soluția radicală, care să pună labio-lectura în locul mimico-gesticulației este încă greu de găsit.

Tot în subcapitolul menționat se tratează și despre nivelurile înțelegerii. În-

telegerea, la început, şi la surdo-mut, ca şi la auzitor, se află pe treapta pe care are loc raportarea obiectului perceput la clasa din care face el parte. Mai tîrziu, se trece la nivelul al doilea al înţelegerii: cunoaşterea raporturilor cauzale a legilor, a esenţei fenomenelor. Această formă de înţelegere constituie un proces lung, în care mesajele verbale se realizează prin trei componente specifice înţelegerii limbii de către surdo-muţi: vizuală, verbo-motorie şi gîndirea.

Actul înţelegerii mesajelor verbale de către surdo-muţi, întîmpină multe greutăţi pentru sunetele omonime, slab vizibile ori nevizibile, totul depinzînd de unele condiţii: ambianţa fonetică a sunetelor, particularităţile celui care le pronunţă, poziţia faţă de sursa de lumină etc. Concluziile autorului referitoare la această problemă sînt de o mare utilitate practică pentru activitatea defectologilor din şcoli şi din cabinetele de la policlinici etc.

Îndrumările metodice din ultimul capitol al cărţii sînt preţioase prin ţinuta lor ştiinţifică şi prin măiestria didactică cu care sînt întocmite planurile de lecţii la acest fel de activitate. Ar fi fost util, credem noi, dacă autorul dădea mai multe exemple de cuvinte omonime, slab vizibile, nevizibile şi în general dacă dădea o extindere mai mare acestui capitol pe clase, ani de şcolarizare şi lecţii. Ne-ar fi plăcut dacă autorul ar fi dat profilul sunetelor în clişee colorate, pentru a fi mai vizibile şi expresive. Considerăm că imaginea — labiala consoanelor c, g, h, de la pagina 91 este greşită — întrucît nu se distinge poziţia limbii; ai impresia că limba ar avea poziţia de la pronunţarea unui „ă" sau mai mult a unui „e". Dacă poza era colorată, s-ar fi evitat această neclaritate la care probabil că a contribuit şi calitatea hîrtiei.

Fără să lase nimic afară din problemele majore (fiziologice, ortofonice, psihologice şi pedagogice) ale citirii labiale la copiii surdo-muţi, lucrarea scoate în evidenţă, pe baza utilizării critice şi creatoare a izvoarelor româneşti şi străine, esenţa labiolecturii, rolul şi modul ei de realizare în actvitatea surdo-pedagogilor.

PETRE PUŞCAŞU

„Vers une civilisation du loisir ?"

Pornind de la noile condiţii de muncă din societatea contemporană, care fac posibilă eliberarea unui număr de ore de muncă şi trecerea lor în sfera timpului liber, J. Dumazedier* încearcă o analiză sociologică a „timpului liber de masă".

Fiind conducătorul grupului ce se ocupă de studiul timpului liber în cadrul Centrului Naţional de Cercetare Sociologică din Franţa, J. Dumazedier îşi sprijină analiza sa pe cercetările concrete efectuate în această direcţie, cu intenţia de a stabili unele concluzii de ordin mai general.

Titlul lucrării este semnificativ pentru ponderea crescîndă pe care el o atribuie „timpului liber" în societatea contemporană şi în special în cea a viitorului. Într-adevăr, datorită modificărilor substanţiale ce au intervenit în procesul muncii în urma revoluţiei tehnico-ştiinţifice, care ne dezvăluie tendinţa de scă-

* Joffre Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir ?*, Edition du Seuil, Paris, 1962.

dere a timpului afectat muncii și de creștere treptată a timpului liber, problema cercetării științifice a timpului liber este de mare actualitate.

Sub acest aspect teoretic, lucrarea prezintă importanță prin încercarea de conceptualizare a „domeniului timpului liber" și a problemelor ce gravitează în jurul lui. Dumazedier caută să desprindă noile semnificații, structuri, funcții, trăsături ale „timpului liber" în condițiile civilizației moderne, să le formuleze conceptual, să le supună cercetării. Legînd istoria „timpului liber modern" de istoria revendicărilor muncitorești pentru micșorarea zilei de muncă și bunăstare, el introduce categoria sociologică de „timp liber de masă". Aceasta semnifică acel timp care apare ca un drept pentru marea masă de oameni ce sînt antrenați în sfera muncii (în special pentru muncitori), delimitîndu-l de vechile accepții care-l priveau ca un „repaos absolut", ca „lenevie", el fiind în acest caz socotit ca un privilegiu al nobilimii, al clasei parazite, desprinse de producție. „Timpul liber de masă" este prezentat de sociologul francez complementar timpului de muncă, coexistînd și împletindu-se cu el, ceea ce-i conferă determinări și funcții specifice.

J. Dumazedier consideră că principalele funcții care concretizează „timpul liber modern" sînt: a) funcția de recreare, care dă posibilitatea refacerii capacităților fizice și intelectuale ale individului; b) funcția de divertisment, în cadrul căreia, prin intermediul unei game variate de activități, se pot contracara efectele negative ale caracterului unilateral al muncii (aceasta fiind valabilă în special pentru organizarea capitalistă a muncii); c) funcția de dezvoltare liberă a omului, timp în care poate să-și apropie, să cunoască, să înțeleagă valorile culturale, să participe el însuși la creația lor, să devină un membru activ al societății.

În delimitarea conținutului categoriei sociologice de timp liber modern, sprijinindu-se pe esența celor trei funcții menționate, Dumazedier consideră inexactă definirea ei de către unii sociologi prin opoziție cu munca profesională. O serie de alte activități, ca: munca suplimentară, muncile casnice, obligațiile familiale, studiul interesat, nesatisfăcînd nici una din funcțiile timpului liber, sînt trecute de el în afara sferei lui.

Timpul liber de masă, în concepția lui J. Dumazedier, prinde, pe bună dreptate, determinări precise și caracteristici proprii în cadrul legăturilor multilaterale ce se stabilesc la nivelul diferitelor paliere ale vieții sociale (economic, politic, familial), iar relevarea numeroaselor determinări sociale care acționează asupra lui constituie o problemă ce stă în centrul lucrării lui Dumazedier. Tocmai acest mod de a privi aspectele timpului liber conferă, cred, obiectivitate și rigurozitate analizei sale. Printre factorii sociali ce influențează conturul timpului liber, organizarea economico-socială a societății, evoluția tehnicii (progresul tehnic) și tradițiile îi apar ca fundamentale.

În primele corelații, interesant de relevat ni se pare a fi raportul timp liber — muncă, suprins în esențialitatea lui, ca o legătură biunivocă și permanentă. Prima relație a raportului, adică acțiunea muncii asupra timpului liber, este analizată pe baza unor cercetări făcute de G. Friedneanu, care a arătat o parte din efectele negative ale mecanizării muncii în cadrul întreprinderilor capitaliste și necesitatea înlăturării lor. Problema este privită în mod concret, așa încît, în funcție de specificul muncii, modalitățile de petrecere și de organizare a timpului liber sînt diferite. Astfel, unele munci sînt înfățișate ca avînd nevoie de o compensație mai mare în planul activităților desfășurate în timpul liber (au nevoie de mai mult repaus pentru refacerea forțelor fizice) în altele, dimpotrivă, timpul

liber poate să apară ca o prelungire firească a muncii profesionale (să fie utilizat pentru perfecționarea profesională). Autorul, deși remarcă legătura strînsă ce există între organizarea economico-socială a întreprinderii și specificul modalităților de petrecere a timpului liber, nu duce însă ideea pînă la capăt, pînă la ultimele ei consecințe care ar dezvălui diferențieri în această direcție între modul de organizare a întreprinderilor în capitalism și în socialism.

Un aspect puțin cercetat în sociologia timpului liber, pe care îl analizează autorul, este acela legat de acțiunea inversă a raportului muncă-timp liber, adică al însemnătății pe care o prezintă organizarea și petrecerea timpului liber pentru activitatea profesională, pentru muncă în general. „Timpul liber, spune el, furnizează modele de conduită și poate imprima un stil vieții cotidiene, care se răsfrînge apoi și în procesul muncii... Acțiunea sa influențează momentul alegerii meseriei". El arată că interviurile luate tinerilor au dovedit o strînsă și directă legătură între gusturile născute de activitatea desfășurată în timpul liber și alegerea profesiunii.

Timpul liber nu este privit doar ca un element care coexistă alături de muncă: „De acum înainte el condiționează exercitarea muncii însăși... Activitățile cît mai variate de petrecere a timpului liber pot să influențeze pozitiv activitatea profesională, să inspire transformări în această activitate, să ducă la creșterea plăcerii pentru muncă".

Pentru Dumazedier timpul liber și munca se contopesc într-un tot unitar, în care cele două laturi se interpătrund și se intercondiționează, desprinzîndu-se în mod firesc concluzia: „Umanizarea muncii prin valoarea timpului liber este inseparabilă de umanizarea timpului liber prin valoarea muncii".

Alături de organizarea economico-socială a societății, progresul tehnic se impune ca unul din elementele ce au o pondere însemnată în crearea timpului liber de masă, care atrage după sine o nouă reorganizare a vieții cotidiene, în ce privește factorul-timp.

Înrădăcinarea adîncă a timpului liber în viața socială determină pe sociologul francez să ia în considerație și influențele unor structuri tradiționale a căror direcție poate varia în funcție de condițiile concret-istorice în care se manifestă timpul liber. Uneori, arată el, rămășițele unor obiceiuri și practici pot fi o cauză a refuzului timpului liber modern, sau a unei insuficiente adaptări la viața modernă, alteori pot constitui un fundal pentru integrarea activităților moderne care le conferă astfel o semnificație nouă, sau pot fi un factor de echilibru în dezvoltarea noilor tendințe. De aici concluzia căreia Dumazedier îi dă, și cred că pe bună dreptate, valoare de principiu și care se referă la necesitatea analizei timpului liber în condiții concret istorice și strict delimitate de la o etapă la alta, de la o țară la alta, de la sat la oraș.

În familie, timpul liber capătă o nouă semnificație; el posedă însușiri inedite, care-și au izvorul în specificul muncii femeii, bărbatului, mamei, copilului, evidențiindu-se, în același timp, diferențele ce există în modul de organizare și utilizare a timpului liber în rîndul membrilor familiei.

Autorul acordă atenție deosebită corelației dintre timp liber și cultură, subliniind importanța ei atît în planul conștiinței sociale, cît și în cel al formării atitudinilor și al dezvoltării complexe a individului. Acestei legături îi dezvăluie un dublu aspect: pe de o parte, relația dintre timp liber și conținutul valorilor culturale, iar pe de alta, relația timp liber și mijloacele de comunicare, informare, răspîndire a culturii în ma-

se („masa medie"). Legat de ultimul aspect, sînt analizate pe rînd radioul, cinematograful, televizorul, relevîndu-se permanenta concurență ce există între ele și consecințele atît pozitive, cît și negative pentru petrecerea și redimensionarea timpului liber.

Meritoriu pentru lucrarea *Vers une civilisation du loisir?* este conținutul ei informațional bogat, sprijinirea și luarea în considerație a cercetărilor concrete efectuate pe această linie, atît în Europa, cît și în S.U.A., o serie din capitole fiind scrise în colaborare cu alți sociologi care s-au ocupat de o problemă sau alta a timpului liber. Din acest motiv întîlnim statistici numeroase și interesante în ce privește specificul organizării, raționalizării timpului liber la nivelul diverselor categorii socio-profesionale, în ce privește reacțiile și atitudinile indivizilor față de multiplele posibilități de petrecere a timpului liber (film, teatru, lectură, excursii etc.). Rezultatele expuse fiind obținute pe baza unor metode, ca: interviuri, anchete, chestionare, autobiografii etc., lucrarea prezintă importanță și sub aspect metodologic, sugerînd direcții de cercetare în cîmpul vast al problematicii timpului liber.

Privind timpul liber nu numai ca o compensație a muncii în sfera agreabilului, ci ca o coordonată principală a realizării depline a omului, care adiționează și completează pe cea din planul muncii, lucrarea lui Dumazedier răspunde unor cerințe de ordin practic legate de redimensionarea vieții cotidiene, în condițiile creșterii treptate a timpului liber. „Acela care nu știe să profite de timpul său liber este un om incomplet" (p. 22). Citîndu-l pe Marx, care considera că „timpul liber este spațiul dezvoltării umane", Dumazedier relevă consecințele folosirii raționale și adecvate a timpului liber în planul formării și afirmării personalității umane și al atitudinilor active, al dezvoltării complexe și armonioase a individului. Aceste caracteristici ale timpului liber modern sînt corelate cu problemele educației permanente și ale instrucției, ale necesității unei cît mai largi răspîndiri a culturii în masă, care, subliniază el, trebuie să concorde și să corespundă cerințelor unei reale democrații.

Analiza sociologică a „timpului liber de masă" apare la J. Dumazedier ca una din modalitățile societății de a se cunoaște pe ea însăși, deschizînd perspective unei cît mai bune organizări și raționalizări a timpului liber pe scară socială, problema „timpului liber" punîndu-se atît la nivelul fiecărui individ în parte, cît și la nivelul întregii societăți.

Datorită contribuțiilor complexe și numeroase pe care timpul liber le aduce la dezvoltarea omului, în toată plenitudinea sa, sociologul francez prezintă timpul liber ca afirmîndu-se tot mai mult, în etapa civilizației contemporane, nu numai ca un drept, dar și ca o valoare.

ELENA C. ZAMFIR

Recomandările Conferinței internaționale a instrucției publice privind organizarea cercetării pedagogice și personalul didactic în străinătate

Consiliul Biroului Internațional de Educație (BIE), Conferința Internațională a instrucțiunii publice și-au desfășurat lucrările anul acesta la Geneva, între 7 și 16 iulie. Atît prin conținut cît și prin rezultate ele au marcat o orientare constructivă și s-au încheiat cu rezultate de o importanță deosebită. În urma unor dezbateri vii, victoria a revenit spiritului pașnic și de colaborare între țări. Delegația țării noastre, formată din prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățămîntului, șeful delegației, prof. univ. Stanciu Stoian și lector Alexandra Călinescu, a avut o participare activă și un rol pozitiv în desfășurarea rodnică a lucrărilor celor două reuniuni.

Un prim succes a fost obținut în cadrul Consiliului Biroului Internațional de Educație prin condamnarea regimului descriminatoriu rasist în domeniul învățămîntului din coloniile portugheze. În urma hotăririi luate, Portugalia nu va mai fi chemată la nici o conferință internațională, organizată de UNESCO și BIE, cît timp va dăinui o asemenea stare de lucruri inumană, în coloniile sale.

Un interes deosebit au suscitat apoi discuțiile purtate în consiliu cu participarea a peste 200 de delegații, problemele privind necesitatea unui nou statut al BIE. Ele au dus la constituirea unei comisii de pregătire a acestui document, comisie formată din 22 țări, între care și țara noastră. Se știe de altfel că România este una dintre țările inițiatoare ale înființării Biroului Internațional de Educație și a participat la principalele activități ale acestei organizații interguvernamentale. De la înființarea sa, BIE și-a asumat și-și asumă ca sarcină principală studierea și elaborarea unor măsuri aplicative sub formă de recomandări, care să stimuleze dezvoltarea învățămîntului. În acest sens BIE are o frumoasă tradiție în promovarea ideilor de pace, libertate și progres, a colaborării internaționale pe baza respectării de către toți membrii săi a principiilor independenței, egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne și avantajului reciproc.*

După încheierea lucrărilor Congresului BIE, s-au desfășurat lucrările celei de-a XXIX-a sesiuni a Conferinței internaționale a instrucției publice, avînd la ordinea de zi trei puncte : organizarea cercetării pedagogice ; personalul didactic în străinătate și prezentarea unor scurte rapoarte ale Ministerelor Educației ale țărilor membre, despre mișcarea educativă în anul școlar 1965/1966.

În cadrul comisiei pentru organizarea cercetării pedagogice, un delegat al țării noastre (Prof. univ. Stanciu Stoian) a fost ales ca președinte raportor. **După dezbaterile purtate,** *Conferința a adoptat cele două recomandări care sînt publicate în întregime în paginile acestui număr.*

În spiritul recomandării privind cercetarea pedagogică, în sesiunea din iulie a.c. s-a accentuat necesitatea promovării cercetărilor, ca parte constitutivă în desfășurarea activităților educative și a creșterii randamentului lor. Cercetării pedagogice îi revine sarcina de a urmări dezvoltarea armonioasă și completă a omului, de a obține în condiții optime formarea și integrarea socială, pașnică și constructivă, promovarea spiritului păcii. Această recomandare răspunde cerințelor și sarcinilor contemporane din domeniul învățămîntului, potrivit normelor internaționale stabilite și în statutele unor organizații specializate ale ONU, în special UNESCO.

Recomandarea privind cercetarea pedagogică cuprinde mai multe capitole : considerații generale (preambul), în care este arătată necesitatea unei asemenea recoman-

---

* Pentru informații mai cuprinzătoare asupra lucrărilor de la Geneva vezi : Prof. univ. Miron Constantinescu, Prof. univ. Stanciu Stoian, *Conferința Internațională de Instrucție Publică*, „Contemporanul", nr. 30, 1966.

Vezi „Gazeta învățămîntului" nr. 858 (15.VII.1966) și nr. 859 (29.VII.1966).

dări ; scopurile cercetării pedagogice ; organizarea ei ; difuzarea și aplicarea rezultatelor ; personalul însărcinat cu cercetarea ; colaborarea internațională și un apel pentru difuzarea acestei recomandări.

O problemă care s-a discutat cu deosebire, atît în comisia de redactare a Recomandării, cît și în plenară, a fost aceea a naturii procesului instructiv-educativ. În urma discuțiilor, care au fost destul de vii, în această privință, s-a admis de către majoritatea celor prezenți că este de subliniat caracterul obiectiv al fenomenului educației și legitatea acestuia, cuceriri ale științei moderne care stau la baza recomandării privitoare la cercetarea pedagogică. Reprezentanții țării noastre au susținut această poziție avansată și au pledat de asemenea pentru cercetări interdisciplinare și de sociologie a educației. Totodată ei au afirmat ideea coordonării cercetărilor științifice, arătînd că singurele instituții internaționale în drept a face coordonarea cercetărilor pedagogice sînt UNESCO și BIE, cu respectarea libertății fiecărui stat de a-și organiza activitatea de cercetare științifică potrivit nevoilor și cerințelor sale.

În recomandarea cu privire la cercetarea pedagogică un loc important se dă aspectului metodologic al cercetării. În mod deosebit, se arată că principalele metode folosite trebuie să fie experimentul și studiul practicii educaționale, folosindu-se cele mai noi căi de descoperire și verificare a adevărurilor pedagogice. Sînt de reținut recomandările cu privire la cercetarea educației permanente, a educației adulților, precum și a celorlalte domenii ale procesului educativ, integrat dinamicii societății contemporane.

Dintre prevederile importante cuprinse în recomandare sînt de menționat în sfîrșit cele care se referă la acordarea bazei materiale necesare cercetării pedagogice, la formarea cadrelor de cercetători, la necesitatea ca oricare învățător și profesor să-și însușească la un nivel corespunzător cunoașterea principiilor și metodelor specifice cercetării pedagogice, pentru a putea participa la efectuarea ei.

Recomandarea Conferinței internaționale a instrucțiunii publice privind personalul didactic în străinătate este menită să promoveze pe o lungă durată cooperarea culturală dintre state, să contribuie la îmbunătățirea înțelegerii între popoare și la ridicarea nivelului educației.

În mod deosebit, recomandarea ține seama de faptul că, în circumstanțele de astăzi, colaborarea profesorilor veniți din străinătate este imperioasă pentru țările în curs de dezvoltare. Pentru progresul economic și social al acestor țări, formarea cadrelor, folosirea resurselor umane în condiții optime, sînt de necesitate fundamentală.

Recomandarea enumeră o serie de măsuri posibile, științific întemeiate, în vederea formării acestor profesori și a asigurării muncii lor în condiții optime.

O dată cu publicarea celor două recomandări ale Sesiunii a XXIX-a a Conferinței de la Geneva, ne exprimăm satisfacția că țara noastră participă și pe această cale la promovarea colaborării între state în domeniul dezvoltării învățămîntului și al educației în general, la elaborarea celor mai eficiente măsuri pentru progresul pedagogiei.

Conferința internațională a instrucției publice convocată la Geneva de Organizația Națiunilor Unite pentru Educație și Cultură și de Biroul Internațional de Educație, prin recomandările sale, aduce o contribuție de seamă la dezvoltarea spiritului de înțelegere și respect reciproc între popoare, la educarea generațiilor de oameni tineri și adulți printr-o acțiune dedicată păcii și progresului social, folosind cele mai noi cuceriri ale științei.

RECOMANDAREA Nr. 60

către Ministerele Învățămîntului privind organizarea cercetării pedagogice

Conferința internațională a instrucțiunii publice, convocată la Geneva de Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură și de Biroul internațional de educație, întrunită la șapte iulie o mie nouă sute șaizeci și șase în cea de-a douăzeci și nouă sesiune a sa, adoptă, în ziua de cincisprezece iulie o mie nouă sută șaizeci și șase, următoarea recomandare :

Conferința,

Luînd în considerare faptul că, încă de la primele sale sesiuni, Conferința internațională a instrucțiunii publice a subliniat în mai multe din recomandările sale necesitatea cunoașterii metodice a copilului și în general a omului, ca punct de plecare a oricărei acțiuni educative,

Luînd, de asemenea, în considerare Recomandarea nr. 44 asupra dezvoltării construcțiilor școlare și Recomandarea nr. 54 asupra planificării educației,

Luînd în considerare importanța cercetării științifice — din care cercetarea pedagogică este socotită parte integrantă — în toate domeniile legate de desfășurarea activităților umane și de creșterea randamentului lor,

Luînd în considerare faptul că științele pedagogice trebuie să urmărească o mai bună asigurare a dezvoltării complete (fizică, intelectuală, morală, estetică și socială) a omului, pentru a se obține formarea și integrarea lui socială în condiții optime,

Luînd în considerare faptul că rezolvarea problemelor educative și multiciplitatea reformelor învățămîntului apelează, mai devreme sau mai tîrziu, la cercetarea obiectivă și la experimentare, fără să neglijeze însă principiile esențiale ale valorilor care determină sensul veritabil și succesul oricărei educații,

Luînd în considerare importanța tot mai mare pe care o capătă gîndirea pedagogică și studiile privitoare la problemele de educație pentru desfășurarea progresului moral, cultural, social și economic al umanității,

Luînd în considerare cerințele crescînde ale planurilor de învățămînt în diverse grade de școlaritate și consecințele grave pe care orice abuz în această materie le poate atrage pentru sănătatea fizică și psihică a elevilor și pentru progresele lor în cursul studiilor ulterioare,

Luînd în considerare extinderea domeniului educației, care se ocupă de educația permanentă, educația adulților, și care implică folosirea de metode și tehnici noi,

Luînd în considerare creșterea, în diverse țări, a cererii de specialiști în psihologie școlară, pedagogie experimentală, planificare a educației, orientare școlară, sociologie a educației și probleme ale dezvoltării etc.,

Luînd în considerare existența și activitatea, în mai multe țări, a unor institute de cercetări pedagogice, a unor laboratoare universitare de pedagogie experimentală, a unor organisme naționale și internaționale neguvernamentale avînd drept obiect cercetarea pedagogică,

Luînd în considerare faptul că, cu toate aspirațiile de acest fel, este oportun să se găsească pentru problemele cercetării pedagogice soluții diferite, în funcție de condițiile, posibilitățile, tradițiile și structurile specifice din fiecare țară,

Supune Ministerelor Învățămîntului din diferite țări următoarea recomandare :

I. SCOPURILE CERCETĂRII PEDAGOGICE

INTRODUCERE

Educația trebuie să-și definească, mereu mai bine, obiectivele, să-și îmbunătățească fără încetare mijloacele de acțiune, conținutul și metodele ; ea nu poate s-o facă decît dacă cercetarea pedagogică se organizează și se dezvoltă. Cercetarea pedagogică este esențială pentru așezarea educației pe baze științifice rezultînd din studii teoretice, istorice și interdisciplinare, din observații și experiențe obiective, din experiența educatorilor.

★

1. Cercetarea pedagogică are drept scop principal descoperirea legilor obiective și a principiilor proceselor educative, pentru a activa astfel evoluția și progresul pedagogiei.

2. Pentru aceasta, cercetarea pedagogică trebuie, în primul rînd, să servească la constituirea bazelor teoretice și științifice ale unui plan general de educație pentru determinarea scopurilor imediate și mai îndepărtate ale educației la nivelul fiecărei țări. Aceste scopuri ar trebui să fie fixate pe baza unor studii obiective asupra resurselor istorice și a nevoilor atît umane, cît și materiale, precum și asupra posibilităților de perfecționare și dezvoltare mai eficace a acestor resurse.

3. Pe plan pedagogic, obiectivul cercetării constă în îmbunătățirea calității și eficacității învățămîntului de toate gradele prin permanenta punere la punct a programelor, a metodelor, a mijloacelor și a procedeelor de evaluare, ținîndu-se seama în fiecare etapă nouă de

noțiunile ce urmează a fi învățate, de deprinderile ce urmează a fi dobîndite și de aptitudinile de perfecționare ale elevilor.

4. Cercetarea pedagogică urmărește, în același timp, și să studieze mijloacele de îmbunătățire: a) a calității educației extrașcolare primite în familie, în organizațiile guvernamentale și neguvernamentale de tineret, în internatele de orice fel; b) a eficacității metodelor de orientare școlară și profesională; c) a calității și nivelului de dificultate al manualelor. Cercetările în ansamblul lor pot fi serios ajutate prin cercetări de pedagogie comparată.

5. Este indispensabilă studierea influențelor exercitate asupra dezvoltării omului de factorii dinafara activității educative, ca mijloacele de masă, condițiile generale de viață, de muncă și de organizare a timpului liber, precum și a influențelor exercitate de diversele transformări produse în dezvoltarea fizică a tineretului.

II. ORGANIZAREA CERCETĂRII PEDAGOGICE ȘI NATURA LUCRĂRILOR

6. Pentru a li se asigura desfășurarea și publicarea lucrărilor în cele mai bune condiții, instituțiilor de cercetare și cercetătorilor independenți calificați și ale căror lucrări se încadrează într-un plan general de cercetare trebuie să li se asigure credite satisfăcătoare de către organele de stat sau de către fundațiile particulare.

7. Valoarea cercetărilor pedagogice depinde de alegerea chibzuită a temelor de studiu și de metodele de lucru, de condițiile de obiectivitate și de control în care se desfășoară, precum și de disciplina științifică pe care și-o impun cei care le întreprind.

8. Principalele domenii de activitate ale cercetării pedagogice sînt definite de obiectivele ei ca știință. Aceasta implică atît studii cu caracter psihologic, sociologic, fiziologic și economic, cît și cercetări specifice asupra metodelor și mijloacelor de educație în toate formele lor, ținînd seama de nevoile și aptitudinile copiilor, adolescenților și adulților, ca și de nevoile și resursele societății. Cercetările privind legile și istoria educației se încadrează și ele în domeniul cercetării pedagogice, deși se desfășoară în conformitate cu propria lor metodologie științifică.

9. Cercetarea pedagogică se poate desfășura în laborator, în școli sau în alte locuri de muncă. În toate aceste anchete trebuie să se folosească măsuri de evaluare și explicații teoretice, distingîndu-se astfel cercetarea propriu-zisă de simplele inovații.

10. În măsura posibilităților, cercetarea pedagogică referitoare la problemele generale ale educației și învățămîntului se va integra într-un plan de ansamblu și cu termene previzibile, în scopul întăririi solidarității dintre cercetători prin precizarea răspunderii lor.

11. Organizarea rațională a cercetărilor pedagogice la nivelul unei țări necesită elaborarea de planuri pe mai mulți ani și de planuri anuale pentru fiecare instituție științifică, precum și coordonarea planurilor mai multor instituții care colaborează la studierea uneia și aceleiași probleme.

12. Orice cercetare, orice experiment din domeniul pedagogiei trebuie să fie concepute și desfășurate în așa fel încît să nu aducă nici un prejudiciu copiilor, adolescenților sau adulților care sînt supuși studiilor întreprinse.

13. Dat fiind faptul că educația în general și cercetările privitoare la ea fac apel din ce în ce mai mult la alte discipline decît pedagogia, este adeseori necesar să se dea acestor studii un caracter interdisciplinar. Mai mult încă, dată fiind complexitatea studiului științific al fenomenelor educative, se poate face apel la ajutorul fiziologilor, psihologilor, sociologilor, filozofilor și specialiștilor din alte discipline. Caracterul interdisciplinar al cercetării pedagogice este subliniat și de interesul sporit, manifestat de oamenii de știință și de savanții din diferite domenii, pentru educație în ansamblul ei.

14. Se recomandă să se înființeze centre de cercetare pedagogică și laboratoare în țările în care încă nu există, pentru a se asigura o organizare eficientă a cercetărilor. Se recomandă, pe de altă parte, să se organizeze o colaborare perfecționată și intensă între țările în care asemenea centre există.

15. Activitatea unui laborator de pedagogie experimentală este în funcție de anumite condiții de ordin material, centrele de cercetare pedagogică trebuie, de asemenea, să primească orice dotare materială necesară pentru buna lor func-

ționare : echiparea cu mașini, documentație etc. Trebuie reamintit, totuși, că nu e nevoie de materiale costisitoare pentru realizarea unui mare număr de cercetări.

16. Din punct de vedere al muncii, participarea activă a autorităților școlare și a corpului didactic reprezintă o necesitate. Ținînd seama de experiența din unele țări, este important să se stimuleze participarea directă și activă a profesorilor de toate gradele și din toate instituțiile pedagogice școlare și extrașcolare, mai ales prin invitarea lor de a cere direct sau indirect consultații centrelor de cercetare.

17. Pentru punerea în aplicare a rezultatelor ei, cercetarea pedagogică necesită adesea inițiative mai largi și mai continue decît cele pe care le ia profesorul dornic să-și îmbunătățească predarea. În acest scop se vor crea școli experimentale în cadrul cărora reformele vor fi studiate în echipă și vor fi controlate cu grijă.

18. Problemele ce urmează să facă obiectul unei cercetări trebuie să fie alese și evaluate cu grijă, astfel încît să se asigure noutatea cercetării respective, utilitatea și posibilitatea realizării ei.

III. DIFUZAREA ȘI APLICAREA REZULTATELOR

19. Cercetarea științifică poate fi considerată ca terminată cînd rezultatele ei sînt concludente și pot fi puse în aplicare. Planificarea și organizarea cercetării vor ține seama de faptul că aceasta din urmă trebuie în principiu să se încheie prin traducerea în fapt a rezultatelor ei.

20. În fiecare țară se vor crea mijloace care să asigure difuzarea cea mai largă a rezultatelor cercetărilor și experiențelor pedagogice prin intermediul publicațiilor, conferințelor, expozițiilor, lecțiilor model, sesiunilor de perfecționare ale profesorilor etc. Ulterior se vor lua alte măsuri pentru trecerea fără întîrziere la faza de realizare.

21. De îndată ce volumul lucrărilor justifică aceasta, organul de coordonare al cercetării pedagogice va întocmi în mod regulat inventarul studiilor în curs de desfășurare, îi va asigura publicarea și va facilita difuzarea lui atît pe plan intern, cît și pe plan internațional.

22. Difuzarea rezultatelor obținute îmbracă două forme esențiale : a) aceea a articolelor, monografiilor sau cărților care prezintă faptele și concluziile în așa fel încît cercetătorii din alte țări să poată evalua munca depusă și determina în ce condiții concluziile obținute pot să-și găsească aplicarea în propria lor țară și b) aceea a articolelor și manualelor adresate cadrelor administrative ale învățămîntului, corpului didactic și altor educatori, precum și părinților, și în care nu se va folosi limbajul de specialitate specific cercetătorului.

23. Este important ca cercetarea pedagogică să se desfășoare în strînsă legătură cu școlile însele.

24. Cercetarea pedagogică constituie un mijloc de realizare a unui scop, iar nu un scop în sine. De aceea, rezultatele la care se va ajunge cu ajutorul ei vor trebui să se traducă în fapt prin programe, metode și măsuri practice, susceptibile de a fi puse în aplicare.

25. În lipsa unor școli experimentale propriu-zise, se pot desemna clase de experiență în școlile obișnuite, care să permită introducerea progresivă în învățămînt a rezultatelor cercetării.

26. În programele institutelor de formare a profesorilor și ale tuturor instituțiilor și cursurilor de perfecționare a cadrelor didactice trebuie să se includă lecții cu privire la cercetările pedagogice în curs de desfășurare.

27. Pentru o bună difuzare și punere în aplicare a rezultatelor cercetărilor științifice este indispensabilă legătura strînsă dintre centrele de cercetare pedagogică și autoritățile școlare.

IV. PERSONALUL ÎNSĂRCINAT CU CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

28. a) Este de dorit ca în toate țările, ținîndu-se seama de condițiile locale concrete, de tradiții și de o anumită ordine de urgență, să existe preocuparea de a se asigura cercetătorilor din domeniul pedagogiei formarea specială de care au nevoie ; b) Această formare, cu o durată satisfăcătoare, se va face fie în universitate, fie într-un institut pedagogic. Ea va cuprinde studii teoretice generale (filozofie, istoria și teoria pedagogiei, psihologie, fiziologie, fiziologia sistemului nervos, sociologie etc.) și o inițiere în metodele de cercetare științifică (logistică, statistică, cibernetică) ;

c) Formarea cercetătorilor din domeniul pedagogiei va trebui să le permită să opereze la toate nivelurile învățămîntului și în strînsă legătură cu totalitatea instituțiilor de educație și a educatorilor.

29. Problemele pe care cercetarea pedagogică este chemată să le rezolve avînd — ca și educația însăși — un caracter complex, cercetarea pedagogică trebuie să stimuleze munca în colectiv, pentru a face astfel să colaboreze, în spiritul unei completări reciproce, specialiștii al căror concurs este necesar: filozofi, biologi, neurofiziologi, psihologi, psihiatri, sociologi, economiști, arhitecți, statisticieni etc.

30. a) Centrele de cercetare pedagogică — fie că sînt autonome, fie că sînt organizate pe lîngă institutele pedagogice sau pe lîngă universități — trebuie să aibă la dispoziție personalul specializat necesar, precum și un număr satisfăcător de asistenți și cadre auxiliare, atît unii cît și ceilalți putînd să lucreze în colective de lucru; b) Acolo unde nu există încă nici un centru de cercetare, va fi oportun ca ministerele învățămîntului să caute să culeagă și să pună la dispoziția cadrelor didactice toate informațiile utile, provenite de la centrele de cercetare din alte țări.

31. Statutul cercetătorilor din domeniul pedagogiei va fi similar celui al cercetătorilor din alte ramuri ale științei, atît în ceea ce privește condițiile de lucru, obligațiile și drepturile ce le revin, cît și în ce privește pregătirea lor de bază. Programele specifice formării cercetătorilor din domeniul pedagogiei trebuie să cuprindă cursuri universitare în disciplinele corespunzătoare.

32. Ar trebui să se ia măsuri pentru a se asigura participarea — individuală sau în colectiv — a cadrelor didactice calificate la cercetări organizate sistematic de instituțiile specializate în domeniul cercetării pedagogice. Această participare a cadrelor în funcție de munca de cercetare constituie, de altfel, un excelent mijloc de a se asigura perfecționarea profesională a profesorilor și de a se permite cercetării pedagogice să-și realizeze tot mai bine obiectivul final: îmbunătățirea învățămîntului.

33. Cadrele didactice care își asumă obligații cu privire la cercetarea pedagogică și la experimentarea pedagogică ar trebui să se bucure de condiții speciale, ca de pildă reducerea sarcinilor lor de predare și o salarizare satisfăcătoare.

34. Este important ca experiențele pedagogice întreprinse de profesori în cadrul clasei să se datoreze unor educatori cu o calificare specială, care să primească îndrumări tehnice atît în ceea ce privește metodologia aplicării testelor, cît și aceea a cercetării pedagogice.

35. Dată fiind amploarea pe care începe s-o capete cercetarea pedagogică printre profesori, ar fi de dorit să se dea cadrelor din învățămînt care dețin în același timp funcții administrative și pedagogice (inspectori) ocazia de a primi o pregătire teoretică și practică. Această pregătire ar trebui să-i facă apți de a încerca, în circumscripțiile lor și sub propria lor responsabilitate, o experimentare pedagogică limitată, controlată obiectiv și încadrată în ansamblul lucrărilor întreprinse de factorii responsabili ai cercetării pedagogice.

36. În cursul studiilor (în principiu din anul II sau III al acestora), viitorii învățători și profesori din învățămîntul secundar vor trebui să-și însușească, la nivelul lor, cunoașterea principiilor și metodelor specifice cercetării pedagogice. De această informare vor trebui să beneficieze și profesorii încadrați în cursurile de perfecționare. Se va proceda în așa fel încît cei interesați, participînd efectiv la lucrările de cercetare, să poată înțelege valoarea investigației științifice în domeniul pedagogiei și să fie în măsură să desprindă aplicațiile ei practice.

V. COLABORAREA INTERNAȚIONALĂ

37. Este de dorit ca, în cadrul internațional, să se realizeze colaborarea dintre instituțiile cu caracter atît național și regional, cît și internațional, guvernamentale și neguvernamentale, dedicate cercetării pedagogice. Această colaborare va avea ca efect: a) să intensifice schimburile între centrele de cercetare pedagogică și anume prin înființarea unui serviciu de documentare care să asigure comunicarea sistematică a inventarelor de cercetări pedagogice și a rezultatelor acestora din urmă prin revistele pedagogice internaționale; b) să înlesnească cercetările în domeniul pedagogiei comparată și al metodelor acesteia; c) să contribuie la punerea corectă a problemelor pe care cercetătorii sînt chemați să le rezolve;

d) să permită definirea temelor comune ale cercetărilor specifice din două sau mai multe țări (acțiuni regionale); e) să evite suprapunerile ; f) să înlăture dogmatismul care rezultă adeseori din lipsa de informații.

UNESCO și BIE își vor organiza de comun acord eforturile depuse pentru a înlesni coordonarea lucrărilor întreprinse de centrele de cercetare pedagogică, organizînd în acest scop conferințe internaționale și regionale și asigurînd difuzarea informațiilor privind cercetarea pedagogică cu ajutorul revistelor, studiilor monografice, filmelor, publicării unei monografii asupra metodologiei cercetării pedagogice etc.

Rapoartele naționale, trimise în fiecare an la BIE în vederea Conferinței anuale asupra instrucțiunii publice, ar trebui să raporteze, în măusra posibilului, asupra celor mai importante lucrări de cercetare.

39. Este important ca țările înaintate în materie de cercetare pedagogică să ia măsuri pentru a ajuta țările în curs de dezvoltare, și anume : a) punîndu-le la dispoziție specialiști calificați ; b) sprijinîndu-le să înființeze centre naționale sau regionale de cercetare (de pildă, cu titlu de asistență tehnică); c) oferind burse de studii acelora dintre cetățenii lor care doresc să se consacre cercetării pedagogice; d) admițîndu-i pe unii dintre aceștia ca stagiari în propriile lor centre de cercetare.

VI. PUNEREA ÎN APLICARE A PREZENTEI RECOMANDĂRI

40. Este important ca textul prezentei recomandări să fie supus unei largi difuzări de către ministerele învățămîntului, autoritățile școlare ale gradului de învățămînt cel mai direct interesat, universitățile și institutele pedagogice, centrele de cercetare și documentare pedagogică, federațiile internaționale și naționale de învățămînt, asociațiile de profesori sau de părinți etc.; presa pedagogică, atît cea oficială cît și cea particulară, trebuie să joace un rol însemnat în difuzarea acestei recomandări către organele interesate, personalul administrativ și didactic, precum și în rîndurile marelui public.

41. Centrele regionale UNESCO sînt chemate să înlesnească — cu prioritate și în colaborare cu ministerele interesate — examinarea, la nivel regional, a acestei recomandări în vederea adaptării ei la nevoile și caracteristicile regiunii.

42. În țările în care va fi necesar, ministerele învățămîntului sînt invitate să însărcineze organele competente cu executarea anumitor lucrări, ca, de pildă : a) să examineze prezenta recomandare și să compare conținutul ei cu starea de drept sau de fapt din țara respectivă ; b) să aprecieze avantajele și dezavantajele eventualei puneri în aplicare a fiecărui articol ce n-ar fi în vigoare în acea țară ; c) să adapteze fiecare articol la situația din țară, dacă aplicarea lui e considerată utilă ; d) în sfîrșit, să ia toate măsurile cu caracter legislativ și practic, necesare pentru a asigura punerea în aplicare a recomandării de față.

43. Se recomandă nu numai ca ministerele învățămîntului să acorde o importanță deosebită cercetării pedagogice, dar și ca UNESCO să-i rezerve acesteia un loc privilegiat în programele de asistență a țărilor membre.

RECOMANDAREA Nr. 61

către Ministerele Învățămîntului privind personalul didactic în străinătate

Conferința internațională a instrucțiunii publice, convocată la Geneva de Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură și de Biroul internațional de educație și întrunită la șapte iulie o mie nouă sute șaizeci și șase în cea de-a șaizeci și noua sesiune a sa, adoptă, în ziua de cincisprezece iulie o mie nouă sute șaizeci și șase, următoarea recomandare :

Conferința,

Luînd în considerare faptul că educația constituie unul dintre principalele mijloace de promovare, pe lungă durată, a cooperării culturale dintre state,

Luînd în considerare faptul că schimbul internațional de personal didactic reprezintă unul din mijloacele cele mai eficace de îmbunătățire a înțelegerii dintre popoare și de ridicare a nivelului educației,

Luînd în considerare faptul că, în circumstanțele de astăzi, colaborarea profesorilor veniți din străinătate este de

o necesitate fundamentală pentru țările în curs de dezvoltare, în vederea ajutării acestora să-și formeze cadrele indispensabile pentru progresul lor economic și social și că țările mai dezvoltate au obligația morală de a pune la dispoziție țărilor în curs de dezvoltare personalul didactic de care acestea au nevoie,

Luînd în considerare faptul că profesorii care predau în străinătate dobîndesc cunoștințe directe despre alte țări, ceea ce le îngăduie să joace un rol important în dezvoltarea cooperării culturale dintre diferitele state,

Luînd în considerare faptul că această experiență contribuie astfel, în mod foarte eficace, la progresul educației, prin cunoașterea metodelor și procedeelor străine, mai ales în unele discipline ca limbile moderne, geografia, istoria și disciplinele artistice,

Luînd în considerare faptul că posibilitățile de angajare în străinătate sînt direct legate de problema statutului personalului didactic și pot contribui la stabilirea de contacte mai rodnice între asociațiile profesionale,

Luînd în considerare faptul că, pentru aceste motive, este necesar să se încurajeze, prin mijloace corespunzătoare, profesorii din diverse grade de învățămînt să meargă să-și exercite temporar funcțiile în alte țări,

Luînd în considerare necesitatea de a se acorda personalului didactic trimis în străinătate maximum de garanții în ceea ce privește avantajele și securitatea personală și profesională, atît în țara gazdă cît și în țara de origine,

Luînd în considerare Recomandarea nr. 29 a celei de-a treisprezecea sesiuni a Conferinței internaționale a instrucțiunii publice, relativă la schimburile internaționale de educatori,

Supune ministerelor învățămîntului din diferitele țări următoarea recomandare:

I. DEFINIȚII ȘI CATEGORII

1. În sensul prezentei recomandări, prin „profesori trimiși în străinătate" se vor înțelege acele persoane care exercită, în cursul unei perioade determinate, orice activitate cu caracter educativ într-o altă țară decît aceea din care sînt originare.

2. Termenul „profesor" se referă în principal la persoanele care exercită funcții de predare în instituțiile de învățămînt preșcolar, primar, secundar, tehnic și superior. Profesorii pot fi chemați eventual să se ocupe, pe lîngă aceasta, de planificarea și administrarea învățămîntului, de formarea profesorilor, de elaborarea materialului didactic, de cercetarea pedagogică și științifică și de orientarea școlară și profesională.

3. Această recomandare nu se va aplica activităților exercitate de profesori în cursul călătoriilor de studii sau cu ocazia organizării de conferințe, chiar dacă ele se desfășoară în timpul unei perioade de exercitare a activității de predare în străinătate.

4. Pentru definirea categoriilor de profesori trimiși în străinătate și a autorităților de care ei depind, este cazul să se facă distincție între:

a) profesorii trimiși de autoritățile unei anumite țări care își asumă, în total sau în parte, obligația remunerării lor și a acoperirii cheltuielilor lor suplimentare;

b) profesorii încadrați în instituțiile cu caracter național din străinătate, a căror structură, programe și metode amintesc pe cele din țara de origine;

c) profesorii trimiși de organizațiile interguvernamentale cu caracter mondial sau regional și salarizați de aceste organizații;

d) profesorii angajați prin contract fie direct la fața locului, fie prin intermediul reprezentanților din străinătate ai țării gazdă, fie prin intermediul organelor diplomatice sau academice din țara de origine;

e) profesorii care fac obiectul schimburilor dintre două sau mai multe țări;

f) profesorii care pleacă în străinătate sub auspiciile organizațiilor particulare (ca, de pildă, ale comunităților religioase sau ale organizațiilor internaționale neguvernamentale);

g) personalul care predă în străinătate independent de orice intervenție a organelor administrative oficiale și în virtutea unor acorduri încheiate direct între o instituție școlară și profesorul însuși sau între două instituții școlare;

h) persoanele care pleacă în străinătate în cadrul unor programe de serviciu civil voluntar, al căror obiect este de a contribui la promovarea învățămîntului din țările în curs de dezvoltare.

II. OBIECTIVE

5. Activitățile personalului didactic care funcționează în străinătate pot fi considerate :

a) fie ca exercitarea normală a activității de predare în cadrul școlar și universitar sau ca punerea la dispoziția țării gazde a unei priceperi speciale în celelalte activități ale învățămîntului, prevăzute la art. 2 din Capitolul I, ori în îndeplinirea unor misiuni consultative, prevăzute în programele de cooperare tehnică ;

b) fie ca o contribuție pozitivă la dezvoltarea țării gazdă ;

c) fie ca un mijloc de îmbogățire a cunoștințelor și experienței profesorilor, de asigurare a unei baze mai solide a activității didactice pe care o vor depune la întoarcerea lor în țara de origine și de îmbunătățire, pe această cale, a înțelegerii internaționale.

6. Este de dorit ca un număr tot mai mare de profesori să poată îndeplini un stagiu de serviciu în străinătate, pe cît se poate după ce au dobîndit suficientă pregătire și experiență profesională în țările de origine. Proiectele care urmăresc să încurajeze funcționarea profesorilor în străinătate ar trebui să țină seama de acest obiectiv.

7. Proiectele relative la trimiterea de profesori în străinătate ar trebui să fie concepute nu numai în funcție de dezvoltarea învățămîntului din țările interesate, dar și în raport cu formarea și perfecționarea individuală a profesorilor, precum și în cadrul mai larg al relațiilor culturale internaționale ; ar trebui, de asemenea, să se țină seama de avantajele de care, la întoarcerea profesorilor în țara lor de origină, vor profita elevii, instituțiile școlare și colectivitatea în întregimea ei.

III. DREPTURILE ȘI ÎNDATORIRILE PROFESORULUI ÎN STRĂINĂTATE

8. Profesorul cu funcție în străinătate ar trebui să se bucure de condiții de muncă și retribuire cel puțin egale cu cele ale profesorilor din țara gazdă cu titluri și experiență echivalente.

În afară de aceasta, profesorul cu funcție în străinătate ar trebui în mod normal să primească anumite alocații și indemnizații speciale, de ședere în străinătate ; cheltuielile de deplasare (dus și întors) din țara de origine la locul de muncă ar trebui să-i fie asigurate atît pentru el, cît și pentru familia sa ; iar cînd contractul său are o durată de mai mulți ani școlari, ar trebui să i se acorde anumite înlesniri pentru a se duce, în special cu ocazia vacanțelor, în țara de origine. Așa cum beneficiază de drepturile și privilegiile legate de funcția sa (salariu, alocații și indemnizații, concediu, securitate socială, îngrijire medicală, asigurări și înlesniri de locuință), profesorul este dator să îndeplinească în cele mai bune condiții obligațiile care decurg din această funcție.

9. Situația profesorilor care funcționează în străinătate ar trebui să fie reglementată printr-un contract care să stabilească precis drepturile și datoriile părților. Acest contract nu ar trebui să poată fi denunțat unilateral decît în cazuri cu totul excepționale. Țara gazdă ar trebui să asigure profesorilor toate libertățile recunoscute în mod obișnuit străinilor și mai ales protecția necesară împotriva oricărei discriminări rasiale sau religioase, securitatea și libertatea spirituală în exercitarea activității pedagogice, în timp ce profesorul ar trebui să-și ia obligația de a respecta valorile culturale ale țării gazdă și a nu se amesteca în afacerile politice ale acesteia.

10. Profesorilor care funcționează în străinătate trebuie să li se recunoască de către autoritățile țării de origine drepturile și avantajele profesionale corespunzătoare încadrării lor și să li se garanteze conservarea — la întoarcerea în țară — a drepturilor cîștigate, ca menținerea statutului lor, drepturile de vechime, posibilitățile de avansare, dreptul la pensie (cu condiția vărsării cotizațiilor respective). Ar mai trebui să li se asigure o situație egală cu aceea pe care ar fi avut-o dacă ar fi continuat să-și exercite activitatea în țară. Această prevedere se referă la profesorii recrutați pe baza unor acorduri internaționale, a unor contracte încheiate direct cu autoritățile școlare, ca și la cei depinzînd direct de organizațiile particulare. Profesorii trimiși în străinătate de organizațiile particulare ar trebui să păstreze aceleași drepturi de care se bucurau în țara de origine și să beneficieze și de alte avantaje, dacă s-au luat măsuri în acest sens înainte de plecarea lor.

IV. MĂSURI LA NIVEL NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

11. În fiecare țară, planificarea învățămîntului ar trebui să cuprindă programe de funcționare a profesorilor în străinătate și, în măsura posibilităților, să prevadă și creditele necesare. Măsuri corespunzătoare ar trebui luate, de asemenea, pentru a încuraja asociațiile private să trimită profesori în străinătate și pentru a-i încuraja pe profesori să plece în mod individual în alte țări.

12. Este de dorit să se înființeze în fiecare țară cîte un organ însărcinat să colaboreze cu celelalte foruri competente în vederea elaborării unui program național cu privire la trimiterea de profesori în străinătate și la primirea de profesori din alte țări, ținînd seama atît de diferențele existente între sistemele de învățămînt, cît și de dezvoltarea economică și culturală a țărilor interesate.

13. Un asemenea progam ar trebui să ia în considerare toate aspectele condițiilor de viață și de muncă, pe de o parte, ale profesorilor străini primiți în țară și, pe de altă parte, ale profesorilor trimiși în străinătate, astfel cum sînt definiți mai sus, în Capitolul III.

14. Cu ocazia elaborării unui program de ansamblu, relativ la trimiterea de profesori în străinătate, ar trebui să se țină seama de programele elaborate din inițiativă privată, ca de pildă de asociațiile de profesori, sau de organele locale sau regionale. Informații complete asupra candidaților ar trebui prezentate țării sau instituției gazde și informații precise asupra postului oferit ar trebui puse la dispoziția candidaților, ori de cîte ori aceasta e cu putință.

15. Este de dorit ca școlile normale și institutele de formare a profesorilor să lărgească cadrul tradițional al programelor lor de studii, făcînd loc ideii de predare în străinătate pentru a trezi interesul viitorilor profesori.

16. În vederea ușurării îndeplinirii sarcinilor ce le revin, profesorii care se deplasează în străinătate ar trebui să primească o pregătire specială, de preferință cu ajutorul țării gazde, privind țara sau regiunea unde își vor exercita funcțiile. Această pregătire ar urma să cuprindă o inițiere în limba locală, atît cît este necesar pentru activitatea specifică pe care o vor exercita, o prezentare a mediului fizic, a condițiilor culturale, sociale și economice, a modului de viață, a istoriei, a sistemului de învățămînt (manuale folosite, orare și programe). În cadrul acestei introduceri generale, va fi oportun ca profesorii să fie sfătuiți să nu se preteze la nici o activitate susceptibilă de a duce la neînțelegeri sau de a fi interpretată ca o atitudine neprietenoasă, care poate aduce prejudicii intereselor, prestigiului sau culturii țării gazde.

17. Pentru a înlesni profesorilor veniți din străinătate adaptarea la noua lor muncă precum și la mediul cultural și social în care sînt chemați să trăiască și să predea, ar fi oportun să se organizeze, pentru uzul lor, în țara gazdă, conferințe pedagogice și cursuri, precum și să se dezvolte sistemul îndrumătorilor pedagogici.

18. Profesorii care intenționează să încheie un contract cu o instituție sau cu un guvern străin ori care s-ar putea dovedi interesați să predea pentru o anumită perioadă în străinătate, ar trebui să aibă posibilitatea de a consulta serviciile naționale competente în legătură cu condițiile ce urmează a fi prevăzute în contract sau în legătură cu informațiile privitoare la posturile disponibile. Aceleași posibilități ar trebui să fie deschise și instituțiilor naționale sau celorlalte organe responsabile care angajează profesori străini.

19. Întrucît o perioadă de concediu, retribuită în total sau în parte, acordată după un anumit număr de ani de funcționare și în conformitate cu dispozițiile normative ale fiecărei țări, constituie un excelent mijloc de a-i stimula pe profesori să accepte posturi în străinătate, în mod normal pentru un an, această practică ar trebui încurajată, ori de cîte ori e posibilă. După această perioadă de concediu, se presupune că profesorii se vor întoarce la instituția lor de origine.

20. Ar trebui să se asigure o largă publicitate (presă, mijloace audio-vizuale, asociații profesionale, buletine și reviste etc.), programelor de funcționare a profesorilor în străinătate. Profesorii întorși în țară din misiune ar trebui să fie invitați să prezinte organelor competente, colegilor lor și chiar marelui public, cu o deosebită grijă pentru informația obiectivă și într-un spirit de înțelegere, rezultatele experienței lor și învățămintele care se pot trage. Rapoarte orale și scrise sau articole de acest fel ar putea

fi folosite în cadrul cursurilor de educație comparată din institutele de pregătire a profesorilor.

21. Schimburile de profesori și de studenți ar fi mai mult înlesnite, dacă autoritățile școlare ar ajunge la un acord reciproc asupra echivalenței diplomelor și titlurilor cerute profesorilor, cînd această echivalență există în fapt. Măsurile bilaterale și multilaterale, ca, de pildă studiul pe care îl întreprinde UNESCO asupra acestei probleme, ar trebui să fie încurajate. Pentru prezent, ar fi de dorit ca autoritățile responsabile cu problemele de educație să accepte să folosească profesori străini calificați sau, dacă e cazul, auxiliari, acordîndu-le autorizații temporare de funcționare în învățămînt, în conformitate cu baremul care corespunde formației și experienței lor.

22. Schimburile de profesori ar trebui, pe cît posibil, să facă obiectul unor acorduri culturale reciproce, generale și speciale, încheiate în mod bilateral sau multilateral.

23. Schimburile bazate pe acorduri reciproce de „înfrățire" între instituțiile de învățămînt ar trebui să fie încurajate, întrucît ele înlesnesc schimburile de profesori și experiențe pedagogice.

V. COLOBORAREA INTERNAȚIONALĂ

24. Este de dorit ca organizațiile interguvernamentale interesate să înființeze sau să dezvolte servicii de informații care să permită să se urmărească cu atenție orice acțiune întreprinsă în țara interesată în legătură cu cooperarea internațională privind schimburile de profesori.

Aceste organizații ar trebui să încurajeze trimiterea de profesori în străinătate și să permită aplicarea prezentei recomandări. Rolul UNESCO este deosebit de important în această privință, ca și cel al organizațiilor interguvernamentale regionale.

25. Organizațiile interguvernamentale interesate ar trebui să preconizeze și să ia ele însele toate măsurile cu putință pentru centralizarea și difuzarea rapidă a informațiilor privind, pe de o parte, posturile vacante și, pe de alta, ofertele de servicii. O asemenea acțiune este deosebit de importantă în anumite situații speciale.

26. Ar trebui să se recunoască în mod corespunzător rolul organizațiilor internaționale neguvernamentale în promovarea predării în străinătate și în aplicarea prezentei recomandări, aceste organizații putînd să se intereseze fie de profesiunea didactică ca atare, fie de grupe de specialiști dintr-una sau mai multe discipline.

27. Organizațiile internaționale neguvernamentale ar trebui să fie încurajate să planifice și să finanțeze în cadrul propriei lor activități programe de schimburi de profesori.

28. Toate programele de funcționare a profesorilor în străinătate ar trebui să recunoască rolul secțiilor locale afiliate asociațiilor internaționale de profesori sau altor organizații interesate. Ele ar putea contribui, de pildă, la înlesnirea primirii profesorilor străini (locuință, luare de contact etc.).

VI. PUNEREA ÎN APLICARE A PREZENTEI RECOMANDĂRI

29. Este important ca textul prezentei recomandări să fie supus unei largi difuzări de către ministerele învățămîntului, autoritățile școlare, institutele de formare pedagogică, centrele de documentare pedagogică, federațiile internaționale și naționale din învățămînt, asociațiile de profesori sau ale părinților etc. Presa în general și presa pedagogică în special, atît cea oficială, cît și cea particulară trebuie să joace un rol însemnat în difuzarea acestei recomandări către organele interesate, personalul administrativ și didactic precum și în rîndurile marelui public.

30. Ministerele învățămîntului și alte foruri competente sînt invitate să însărcineze organele de resort: a) să examineze prezenta recomandare și să compare conținutul ei cu starea de drept și de fapt din țara respectivă; b) să aprecieze avantajele și dezavantajele eventualei puneri în aplicare a fiecărui articol ce n-ar fi în vigoare în acea țară; c) să adapteze fiecare articol la situația din țară, dacă aplicarea lui e considerată utilă; d) în sfîrșit, să propună dispozițiile și măsurile de ordin practic, necesare pentru a se asigura punerea în aplicare a articolului respectiv.

31. UNESCO, în colaborare cu ministerele interesate, este invitat să faciliteze examinarea acestei recomandări la nivel regional, în vederea adaptării ei la caracteristicile regionale.

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1966
(nr. 1—12)

Pag.

* * * 24 Ianuarie 1859 și perspectivele deschise instrucțiunii publice din România 5/I

* * * Un secol de la înființarea Academiei. Cuvîntul rostit de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Consfătuirea de constituire a Consiliului Național al Organizației Pionierilor 5/XII

STUDII ȘI CERCETĂRI

Albu, Nicolae: Gheorghe Șincai, organizator și îndrumător al învățămîntului românesc din Transilvania 73/XI

Apostol, Pavel: „Modele praxiologice" și acțiunea educațională 12/XII

Bădina, Ovidiu, Neamțu, Octavian: Experiența școlii monografice de la București în formarea cadrelor de cercetători ai realității sociale 26/XI

Bărbulescu, P., Caraba, V., Vasilescu, A.: Condiții ale cercetării științifice în domeniul educației 15/IV

Bărbulescu, Petre, Dumitrescu, Ion: Probleme ale formării conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți 32/VI

Berca, Ion: Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învățămîntului 40/V

Berlogea, Octavian: Aspecte medicale, psihologice și sociale în orientarea profesională a elevilor 45/VII

Bîrsănescu, Ștefan: Școala greco-slavo-românească de la Mănăstirea Putna 20/VI

Bunescu, V., Ghivirigă, M., Marinescu, C., Truțer, T., Vișan, M.: Cercetarea conținutului învățămîntului în școala generală și în liceu 37/XI

Cazacu, Aculin: Studiul valorii educative a mediului social al adolescenților 32/I

Cerghit, Ioan: Evoluția ideii despre om în pedagogie. Concepția materialist-dialectică despre om, bază metodologică a pedagogiei socialiste 14/I

Chircev, Anatolie, Salade, Dumitru: Bazele teoretice ale orientării profesionale în școală 26/VII

Ciplea, Alexandru: Implicațiile medicale — fiziologice și fiziopatologice ale orientării profesionale 55/VII

Constantinescu, Emilia, Gall, Marius: Perfecționarea predării cunoștințelor de fizică în școală 19/II

Constantinescu, Miron: Orientarea școlară și profesională 5/VII

Constantinescu, Miron: Probleme ale prelungirii școlarității obligatorii și ale orientării profesionale 5/VI

	Pag.
Cremer, I.: George Coşbuc şi oamenii şcolii	72/X
Dancsuly, Andrei, Totoianu, Nicolae: Rolul opiniei colective în educarea elevilor de vîrstă şcolară mică	66/VIII—IX
Dăscălescu, Romeo: Unele probleme privind orientarea profesională a elevilor de liceu	31/II
Dumitrescu, Gheorghe, Chiriţă, Georgeta: Date cu privire la corelaţia educaţiei fizice cu celelalte discipline şcolare	62/XI
Fleancu, Gheorghiţa: Televiziunea şi influenţa ei asupra tineretului şcolar	49/XI
Ghivirigă, Luminiţa: Continuitate şi gradare în munca educativă	63/VI
Ghivirigă, Mihai: Profesorul preferat	49/V
Ghivirigă, Mihai, Dăscălescu, Romeo: Contribuţia şcolii şi a familiei în orientarea profesională a elevilor	97/VII
Gligor, Oniţa: Aspecte ale situaţiei cadrelor didactice şi a tineretului studios din România în anii 1929—1933	61/V
Golu, Mihail: Problema organizării programului instructiv-educativ pentru copiii cu sindrom cerebroastenic	35/X
Manolache, Anghel: Dragostea pentru profesiunea de educator	5/IV
Milcu, Ştefan: Genetica şi pedagogia	5/III
Moraru, I., Basiliade, G., Cristescu, M., Simionescu, Şt.: Examenul personalităţii infractorului minor şi problema orientării profesionale	106/VII
Nahlik, Zoltan: Învăţămîntul din Transilvania în deceniile premergătoare revoluţiei de la 1848	81/XI
Nicolau, Edmond: Progresul ştiinţifico-tehnic şi modernizarea învăţămîntului	12/III
Oprescu, N., Pîrnuţă, Gh.: Şcoli în limba română în prima jumătate a secolului al XVIII-lea în Ţara Românească	55/III
Pascu, Ştefan: Educaţia patriotică a tineretului	5/XI
Pădureleanu, Mircea: Probleme ale educaţiei sexuale a tineretului şcolar	79/VIII—IX
Pârvu, Nicolae: Educaţia artistică în şcoală	55/VIII—IX
Peteanu, Mihai: Importanţa elaborării monografiilor profesionale	64/VII
Pop, Ştefan: Orientarea profesională a deficienţilor	116/VII
Pop, Traian: Şcoala şi pedagogia românească în plin proces de dezvoltare	16/VIII—IX
Pop, Traian: Organizaţia pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale	16/VIII—IX
Popeangă, Vasile: Iniţierea elevilor în cunoaşterea profesiunilor	72/VII
Popescu-Neveanu, Paul, Banto, Magdalena: Contribuţii la studiul însuşirii timpurii a cunoştinţelor fiziologice elementare	46/VI
Prună, Tiberiu şi *Logofătu, Constantin:* Despre atitudinea faţă de învăţătură	48/X
Pufan, Petre şi *Bontaş, Margareta:* Cercetări cu privire la utilizarea unor algoritmi în instruirea practică a elevilor din şcolile profesionale	59/X
Ripan, Raluca: Problema modernizării predării chimiei în şcoală	5/XII
Roşculeţ, Camelia: Gh. Bogdan-Duică, profesor şi cercetător în probleme de educaţie şi învăţămînt	44/I
Salade, Dumitru, Ciurea-Codreanu, Rodica: Probleme ale educaţiei morale în conţinutul manualelor de limba română pentru clasele I—IV	20/III
Salade, Dumitru: Probleme de orientare profesională în liceele de specialitate	87/VII
Salade, Dumitru: Educaţia moral-cetăţenească în problematica pedagogică	25/VIII—IX

	Pag.
Silvestru, Patiția: Orizontul științific al elevului	45/VIII—IX
Stanciu, Ion: Ideile pedagogice ale lui Erasmus din Rotterdam și prezența lor în Țările Române	51/XII
Stoian, Ion: Experiențe de instruire programată la matematică	28/IV
Stoian, Stanciu: Cercetări fundamentale și aplicative în domeniul educației	5/II
Stoian, Stanciu: Orientarea școlară și profesională, în trecut și azi	9/VII
Stoian, Stanciu: Cercetări științifice în domeniul educației	5/VIII—IX
Stoica, Marin: Începuturile Academiei Române	70/IV
Șafran, O.: Premise ale sporirii eficienței educației morale în școală	27/XII
Șchiopu, Ursula: Psihologia diferențială și educația	34/VIII—IX
Tismănariu, Maria: Problemele motivației în învățare	44/III
Todoran, Dimitrie: Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei	10/X
Tomoioagă, Radu: Legăturile lui I. Heliade-Rădulescu cu Saint-Marc Girardin și alți pedagogi francezi	60/IV
Țircovnicu, V., Goian, V.: Publicistica pedagogică a lui Simu	53/I
Țopa, Leon: Cercetarea raportului dintre învățămîntul tineretului și al adulților	39/XII
Țopa, Tudor: Cu privire la utilizarea lexicului în școală	33/III
Văcariu, Dumitru: Sprijinirea absolvenților școlii generale în alegerea profesiunii	80/VII
Vaida, Sergiu: Medalii comemorative privind învățămîntul românesc în colecțiile Muzeului pedagogic	60/XII
Vișan, Marin, Gogan, Ioana: Studiu experimental al predării unor cunoștințe de geografie la clasele III—IV	47/IV
Vlad, Ioan: Date noi în legătură cu înființarea catedrei de pedagogie la Universitatea din București	53/II
Vlad, Ioan: Domnul Trandafir	86/X
Zapan, Gheorghe: Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării profesionale	34/VII
Zapan, Gheorghe: Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei	21/V
Zisulescu, Ștefan: Gîndirea tehnică la preadolescent	22/X
Zlate, M.: Particularități ale procesului comparației la elevi	38/II

CONTRIBUȚII LA SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Bunescu, Vasile, Bărbulescu, Petre: Sistemul muncii educative în școala generală	93/VIII—IX
Caraba, Virgil, Cazacu, Aculin: Educația intelectuală	108/VIII—IX
Caraba, Virgil, Țopa, Tudor: Educația estetică	179/VIII—IX
Ceaușescu, N., Simionescu, V., Penciu, P., Pavlid, I., Dorobanțu, I., Kelemen A.: Educația fizică-sanitară	196/VIII—IX
Ghivirigă, Luminița: Semnificații ale planificării în sistemul activității educative	214/VIII—IX

Pag.

Ghivirigă, Mihai, Nicolau, Vasile : Educaţia politehnică 133/VIII—IX

Păunescu, Constantin, Florian, Cezarina : Cunoaşterea elevilor în procesul instructiv-educativ 225/VIII—IX

Radulian, Virgil : Educarea atitudinii comuniste faţă de învăţătură a elevilor — efect al sistemului muncii educative 237/VIII—IX

Ţopa, Tudor : Educaţia morală 145/VIII—IX

COMUNICĂRI

Bunescu, V., Cazacu, A., Csengeri, E. : Ipoteza în cercetarea pedagogică 76/VI

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Apostol, P., Bunescu, V., Trufer, T. : Aspecte metodologice ale acţiunii de perfecţionare a sistemului nostru de învăţămînt 60/I

Bărbulescu, Didina, Stanciu, Ion : Profilul liceelor din ţara noastră în lumina documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R. 72/I

Berca, Ion : Orientări în predarea punctuaţiei la clasele mici 64/XII

Biciulescu, Marin : Concepţii vechi şi noi în predarea scrierii 102/VI

Bobeică, Traian : Liceele agricole cu specialitatea mecanizarea agriculturii 71/V

Bontaş, Ioan : Pedagogia — ştiinţă complexă 98/X

Bontaş, Margareta : Licee de specialitate pentru ramurile industriei uşoare şi alimentare 65/III

Călugăriţa, Gheorghe, Sandu, Mihai : Locul şi rolul cunoştinţelor de geometrie în programa experimentală pentru clasele I—III 71/XII

Constantinescu, Emilia, Bărgăoanu, Petre : Predarea cunoştinţelor de geografie în şcoala de cultură generală pe baza corelaţiei dintre geografia fizică şi geografia economică 91/XI

Csengeri, Ecaterina, Voiculescu, I. şi Roman, D. : Consideraţii în legătură cu predarea ştiinţelor biologice în liceu 70/III

Diomu, Vasile : Unele aspecte ale viitoarelor licee veterinare 95/I

Dumitrescu, Ion, Popescu, Nicolae : Creşterea eficienţei lecţiilor de istorie prin utilizarea mijloacelor audio-vizuale 81/V

Dragu, Ion : Cîteva consideraţii cu privire la învăţămîntul de cultură generală fără frecvenţă 91/VI

Dragu, Ion : Coordonarea influenţelor educative la nivelul şcolii 244/VIII—IX

Ene, Gheorghe : Liceele industriale 81/I

Filipoiu, M. : Corelarea matematicii cu fizica în şcoala generală 85/II

Gabrea, Iosif : Monografii de şcoli 88/X

Giurgiu, Ion : Televiziunea în ajutorul învăţămîntului 95/IV

Macarie, Augustin : Rolul coordonator al dirigintelui 252/VIII—IX

Macarie, Augustin : Spectacolele — mijloc complex de educaţie 74/II

Miron, Anca : Pregătirea pedagogică a viitorilor profesori 79/XII

Nadiu, Alexandru : Folosirea mijloacelor audio-vizuale în sporirea eficienţei lecţiei la clasele I—IV 87/V

Pag.

Nanu, Dimitrie: Despre raportarea la limba maternă a elevului în predarea gramaticii limbii franceze 89/II

Popa, Valer, Oanță, Iosif: Cu privire la conținutul și organizarea activității în viitoarele licee pedagogice 90/I

Popeangă, Vasile: Pregătirea metodică a viitorilor învățători 78/III

Popescu, V. Vasile: Considerații privind conținutul învățământului în viitoarele licee pedagogice 65/II

Radu, Nicolae: Perspectivele programării 103/X

Roman, Dimitrie: Liceele agricole 90/I

Romașcanu, Maria: Caietul dirigintelui 86/XII

Rusu, Constantin: Contribuții la definirea obiectului pedagogiei 78/IV

Sandu, Mihai: Scriere simplificată-verticală sau caligrafică-oblică? 85/VI

Saraș, Marcel: Laboratorul lingvistic în predarea limbilor străine 73/V

Timofte, Mihai, Ilasievici, Ilie: Sugestii privind conținutul învățământului matematic în liceele de cultură generală 85/VI

Silvestru, Patița: Organizarea, conținutul și metodica consiliului pedagogic 78/III

Timofte, Mihai, Ilasievici, Ilie: Sugestii privind conținutul învățământului matematic în liceele de cultură generală 85/VI

Triteanu, S., Ilioane, C., Jisa, E., Vodă, S.: Formarea unor deprinderi practice la elevii clasei a V-a 87/VI

Turovțev, Anastasia, Tarangul, Eugenia: Munca independentă a elevilor cu manualul la lecțiile de chimie 98/XI

Vereș, Francisc: Activitatea dirigintelui pentru cunoașterea multilaterală a elevilor 110/X

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Apostol, Pavel: Jean-Paul Sartre și fenomenologia greșelilor educative 86/III

Bărbuleanu, Rea-Silvia, Niță, C. și Panduru, V.: Aspecte ale orientării profesionale în școala din Franța și Anglia 99/III

Bogdan, Tiberiu: Lucrările celui de-al XVIII-lea Congres internațional de psihologie 111/XI

Bourceanu, Agripina: Aspecte privind educația adulților 115/II

Bourceanu, Agripina: Discuții asupra obiectului sociologiei educației 116/X

Bunescu, Vasile, Costea, Ștefan: Seminar internațional pe tema „Concepția modernă privind învățământul în școala generală" 93/V

Cazacu, Aculin: Cu privire la ipoteză în cercetările pedagogice 108/IV

Chircev, Anatolie, Radu, T. I.: Probleme ale școlii și cercetării pedagogice în R. D. Germană 92/III

Fărcașiu, Viorica și Gabrea, Maria: Probleme actuale ale învățământului din Franța 102/IV

F. V.: O dezbatere asupra obiectului pedagogiei 106/XI

G. M., D. S.: Consfătuirea Societății de științe fizice și chimice 122/II

Gabrea, Iosif: Simpozionul Diesterweg 113/XI

Iliescu, Vasile: Pregătirea învățătorilor în țările europene 90/XII

M. G.: Simpozion despre orientarea școlară și profesională 125/VII

Mămularu, Marcel, Tirifonescu, Ștefan: Lupta împotriva analfabetismului în lume 97/XII

	Pag.
N. E.: Dezbateri pe tema modernizării învățământului	118/X
Oprea, Olga, Filipescu, Valentina: Învățământul secundar și pregătirea tineretului pentru activitatea socială	98/V
Panduru, Vintilă: „Lecturile pedagogice" ale cadrelor didactice din învățământul profesional și tehnic	109/I
Predoiu-Dima, Silvia: Dezbatere privind înființarea liceelor de specialitate	106/I
Predoiu-Dima, Silvia, Lăzărescu, S.: Expoziția literaturii pedagogice de peste hotare	119/II
Sorik, Constanța: A 20-a aniversare a UNESCO	109/XI
Tácsi Ladislau: Televiziunea școlară din Republica Populară Ungară	101/I
Truțer, Tiberiu, Iliescu, Vasile: Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg	107/II
Vîlcu, Pompiliu: Învățământul de cultură generală din Republica Socialistă Federativă Iugoslavia	109/VI
Zahirnic, Constantin: Orientarea școlară și profesională în alte țări	120/VII

RECENZII

Alan C. Ross: „Copilul excepțional în familie" — "The Exceptional Child in The Family" (Bogdan, Tiberiu).	120/I
Andrei, I., Dumitrescu, I.: „Munca educativă în școala generală și în licee (Teodorescu, Ion)	103/XII
Apostol-Popescu, Ion: „Ion Pop Reteganul" (Cimpoieș, Mioara)	115/V
Bărbulescu, P., Cazacu, A., Vasilescu, A.: „Activitatea U.T.C. în școală" (Radulian, Virgil)	111/V
Dumazedier, Joffre: „Vers une civilisation du loisir" ? (Zamfir, Elena)	107/XII
Fischbein, E.: „Concept și imagine în formarea gîndirii matematice" (Popescu, V. Vasile, Radu, Nicolae)	111/IV
Löwe, Hans: „Problema rămînerii în urmă la învățătură" (Bogdan, Tiberiu)	124/VI
Manacorda, M. A.: „Il marxismo e l'educazzione" — „Marxismul și educația" — Texte și documente (Țopa, Leon)	117/IV
Okón, Wincenty; „Bazele învățării pe probleme" (Țopa, Leon)	109/III
Palade, M. și Mîrzea, M.: „Din experiența predării desenului în școala generală de 8 ani" (Frînculescu, Maria)	11/I
Piaget, J.: „Psihologia inteligenței" și semnificația ei pedagogică (Popescu-Neveanu, P.)	114/III
Roșca, Mariana: „Specificul diferențelor psihice dintre copiii întîrziați mintal și cei normali" (Radu, Gh., Constantinescu, V.)	106/III
Rusiecki, Jan: „Despre predarea limbilor străine" (Vrabie, Henriette)	127/VI
Rusu, E., Opreanu, E., Oprescu, N.: „Metodica predării matematicii" (Ilasievici, I., Vornicescu, S.)	125/VI
Stănică, Ilie: „Labiolectura" (Puşcaşu, Petre)	105/XII
Stoian, Mihai: „Reporter în anchetă" (Filipescu, Valentina, Mihai, Florica)	114/IV
Șchiopu, Ursula: „Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani" (Zapan, Gh.)	116/XI
Șchiopu, Ursula: „Psihologia copilului" (Giurgea, Maria)	122/VI
Șerban, V.: „Curs practic de sinteză a limbii române" (Popescu, Ștefania)	117/I
* * * „Paedagogica Europae" (Antohi, Iosif)	119/III

Pag.

* * * „Pe marginea unui studiu privind orientarea profesională în Republica Democrată Germană" (Antohi, Iosif) 135/VII
* * * „Doşkolnoie vospitanie" (Andreescu, Florica) 121/X
* * * „L'école et la nation". (Cerghit, Ion, Creţu, Virginia) 123/V
* * * „Nowa Szkola" (Deboveanu, Elena) 122/IV
* * * „Narodna prosveta" (Dumitrescu, Maria) 120/IV
* * * „Educadores" (Marian, Eugen) 125/IV
* * * „Clasici ai pedagogiei universale şi gîndirea românească" sub redacţia prof. dr. Stanciu Stoian (Nicolaescu, Nadia) 118/VI
* * * „Studii de didactică experimentală" (Oprescu, Nicolae) 105/V
* * * „Scuola e didattica" (Pufan, Constantin) 123/III
* * * „Les cahiers de l'enfance inadaptée" (Pufan, Constantin) 123/X
* * * „Pedagógiai szemle" (Roman, Edith) 141/VII
* * * „Sovetskaia pedagoghika" (Stroganov, Lidia) 120/V
* * * „Probleme de defectologie" V (Stănică, Ilie) 121/XI
* * * „Culegere de studii de orientare şcolară şi profesională (Urmă, Constantin) 137/VII
* * * „Bulletin de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle" (Zahirnic, Constantin) 126/XI
Recomandările Conferinţei internaţionale a instrucţiei publice privind organizarea cercetării pedagogice şi personalul didactic în străinătate 111/XII
Cuprinsul Revistei de pedagogie pe anul 1966 122/XII

BIBLIOTECA CENTRALĂ S.N.D.P.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat de noi și să ne facă sugestii și propuneri referitoare la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

„Revista de pedagogie" se difuzează numai pe bază de abonamente.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a „Revistei de pedagogie".

Redacția: București, str. Sf. Apostoli nr. 14.
Raionul V. I. Lenin.
Telefon: 15.85.74

43416

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 11503

Biblioteca Oraș